



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA DINÁMICA

**BULLYING O ACOSO ESCOLAR: VISIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LICEOS
PÚBLICOS DE CARACAS CONSIDERANDO ASPECTOS PSICOSOCIALES Y
DINÁMICOS**

Tutor:

Neugim Pastori

Autoras:

Terrasi, Eucaris

Useche, Eliana

Caracas, octubre 2010

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi compañero de vida, a mis hijos, quienes me apoyaron persistente e incondicionalmente para alcanzar este logro. A mis compañeros y compañeras de estudio, por acogerme entre ellos sin distinción, por la fuerza que me transmitieron y por hacerme ver cada día que no hay límites para lo que se quiere lograr.

Agradezco a mis padres, por sobre todo a mi madre que convirtió mi meta en la suya y me dio su apoyo mas allá de sus posibilidades. A mi tía, mi abuela y mi hermana, mujeres maravillosas que confiaron ciegamente en mí y mis capacidades. Al hombre de mi vida, que sin importar la distancia siempre está conmigo y todas esas hermosas personas que vivieron conmigo durante 5 años los altibajos de esta lucha por un sueño.

Agradecemos a todos y cada uno de nuestros profesores, por ser ante todo maestros y por el poquito de ellos que nos legaron en sus atenciones y apoyo, haciéndonos mejores personas, con miras a ser profesionales de calidad. A nuestra maravillosa escuela, ejemplo de organización y centro de estudio, que tanto amamos y cuyos espacios convertimos en parte de nosotros. Finalmente, a la Universidad Central de Venezuela, el Alma Mater, la principal casa de estudio y nuestro segundo hogar, del cual hoy egresamos como orgullosos frutos de conocimiento y preparación.

INDICE

Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
Introducción.....	1
CAPITULO II.- MARCO TEORICO.....	3
2.1. Agresión y Violencia.....	3
2.1.1. Agresión: parte del comportamiento humano.....	3
2.1.1.1. Origen.....	3
2.1.1.2. Causas.....	4
2.1.2. La violencia por sí misma.....	6
2.1.2.1 Definición.....	6
2.1.2.2. Tipología de la violencia.....	8
2.1.3. Violencia como un problema social.....	10
2.2 La violencia en la escuela: Bullying o Acoso Escolar.....	11
2.2.1. Definición.....	11
2.2.2. Aspectos epidemiológicos.....	14
2.2.3. Protagonistas del Bullying.....	15
2.2.4. Causas o factores promotores del Bullying.....	17
2.2.5. Tipos de Bullying o acoso escolar.....	20
2.2.6. Consecuencias del acoso escolar.....	21
2.2.7. El bullying en países latinoamericanos.....	23
2.3. Formas de evaluación del Bullying o acoso escolar.....	29
CAPITULO III.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	34
CAPITULO IV.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.....	36
4.1. Objetivo General.....	36
4.2. Objetivos Específicos.....	36
CAPITULO V.- MARCO METODOLOGICO.....	37
5.1. Análisis de Variables.....	37
5.1.1. Variables a estudiar.....	37

5.1.1.1. Acoso Escolar (Bullying).....	37
5.1.1.2. Posición Sociométrica.....	37
5.1.1.3. Dinámica Social.....	37
5.1.1.4. Caracterización Interpersonal.....	37
5.1.1.5. Procesos Psicodinámicos.....	38
5.1.2. Variables Seleccionadas.....	38
5.1.3. Variables Extrañas.....	38
5.2. Tipo de Investigación.....	39
5.3. Diseño de Investigación.....	39
5.4. Participantes.....	39
5.4.1. Población.....	39
5.4.2. Muestra.....	40
5.4.3. Muestreo.....	40
5.5. Instrumentos de Medición.....	40
5.5.1. Test Bull-S.....	40
5.5.2. Entrevista Semi-estructurada.....	41
5.5.3. Test Gestáltico Visomotor de Bender.....	42
5.5.4. La Figura Humana. Test Proyectivo de Karen Machover.....	42
5.5.5. Psicodiagnóstico de Rorschach.....	43
5.6. Procedimiento.....	43
CAPITULO VI.- RESULTADOS.....	45
6.1. Características Del Fenómeno (Dinámica Social).....	45
6.1.1. Tipos.....	46
6.1.2. Lugar.....	47
6.1.3 Frecuencia.....	47
6.1.4 Gravedad.....	48
6.1.5 Percepción de Seguridad.....	49
6.2. Posición Sociométrica.....	50
6.3. Caracterización Interpersonal.....	65
6.4. Procesos Psicodinámicos.....	79
6.4.1. Víctimas.....	79
6.4.2. Agresores.....	85
6.4.3. Víctima- Provocadores.....	91

CAPITULO VII.- DISCUSION.....	98
CAPITULO VIII.- CONCLUSIONES.....	109
CAPITULO IX.- LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....	111
REFERENCIAS.....	112

Índice de Tablas

Tabla 1: Principales Tipos de Bullying.....	21
Tabla 2: Grupo 1. ¿A Quién Elegirías como Compañero de Grupo en la Clase?.....	50
Tabla 3: Grupo 1. ¿A Quién No Elegirías como Compañero de Grupo en la Clase?.....	51
Tabla 4: Grupo 1. ¿Quién Crees que te Elegiría a Ti?.....	52
Tabla 5: Grupo 1. ¿Quién Crees que No te Elegiría a Ti?.....	53
Tabla 6: Grupo 2. ¿A Quién Elegirías como Compañero de Grupo en la Escuela?.....	54
Tabla 7: Grupo 2. ¿A Quién No Elegirías como Compañero de Grupo en la Escuela?.....	55
Tabla 8: Grupo 2. ¿Quién Crees que te Elegiría a Ti?.....	56
Tabla 9: Grupo 2. ¿Quién Crees que No te Elegiría a Ti?.....	57
Tabla 10: Grupo 3. ¿A Quién Elegirías como Compañero de Grupo en la Clase?.....	58
Tabla 11: Grupo 3. ¿A Quién No Elegirías como Compañero de Grupo en la Clase?.....	59
Tabla 12: Grupo 3. ¿Quién Crees que te Elegiría a Ti?.....	59
Tabla 13: Grupo 3. ¿Quién Crees que No te Elegiría a Ti?.....	60
Tabla 14: Grupo 4. ¿A Quién Elegirías como Compañero de Grupo en la Clase?.....	61
Tabla 15: Grupo 4. ¿A Quién No Elegirías como Compañero de Grupo en la Clase?.....	62
Tabla 16: Grupo 4. ¿Quién Crees que te Elegiría a Ti?.....	63
Tabla 17: Grupo 4. ¿Quién Crees que No te Elegiría a Ti?.....	64
Tabla 18: Grupo 1. ¿Quién es el/la más Fuerte de la Clase?.....	65
Tabla 19: Grupo 1. ¿Cuáles son Aquellos que se Comportan como Cobardes?.....	66
Tabla 20: Grupo 1. ¿Quién Maltrata o Pega a otros Compañeros?.....	66
Tabla 21: Grupo 1. ¿Quiénes Tienden a ser Víctimas de Malos Tratos?.....	67
Tabla 22: Grupo 1. ¿Quién Suele Empezar las Peleas?.....	67
Tabla 23: Grupo 1. ¿A Quién se le Tiene Manía?.....	68
Tabla 24: Identificación de los Protagonistas de Situaciones de Acoso en el Grupo 1.....	68
Tabla 25: Grupo 2. ¿Quién es el/la Más Fuerte de la Clase?.....	69
Tabla 26: Grupo 2. ¿Quiénes son Aquellos que se Comportan como Cobardes?.....	69
Tabla 27: Grupo 2. ¿Quién Maltrata o Pega a otros Compañeros?.....	70
Tabla 28: Grupo 2. ¿Quiénes Tienden a ser Víctimas de Malos Tratos?.....	70
Tabla 29: Grupo 2. ¿Quién Suele Empezar las Peleas?.....	71
Tabla 30: Grupo 2. ¿A Quién se le Tiene Manía?.....	71

Tabla 31: Identificación de los Protagonistas de Situaciones de Acoso en el Grupo 2.....	72
Tabla 32: Grupo 3. ¿Quién es el/la más Fuerte de la Clase?.....	72
Tabla 33: Grupo 3. ¿Cuáles son Aquellos que se Comportan como Cobardes?.....	73
Tabla 34: Grupo 3. ¿Quién Maltrata o Pega a otros Compañeros?.....	73
Tabla 35: Grupo 3. ¿Quiénes Tienden a ser Víctimas de Malos Tratos?.....	74
Tabla 36: Grupo 3. ¿Quién Suele Empezar las Peleas?.....	74
Tabla 37: Grupo 3. ¿A Quién se le Tiene Manía?.....	75
Tabla 38: Identificación de los Protagonistas de Situaciones de Acoso en el Grupo 3.....	75
Tabla 39: Grupo 4. ¿Quién es el/la más Fuerte de la Clase?.....	76
Tabla 40: Grupo 4. ¿Cuáles son Aquellos que se Comportan como Cobardes?.....	76
Tabla 41: Grupo 4. ¿Quién Maltrata o Pega a otros Compañeros?.....	77
Tabla 42: Grupo 4. ¿Quiénes Tienden a ser Víctimas de Malos Tratos?.....	77
Tabla 43: Grupo 4. ¿Quién Suele Empezar las Peleas?.....	77
Tabla 44: Grupo 4. ¿A Quién se le Tiene Manía?.....	78
Tabla 45: Identificación de los Protagonistas de Situaciones de Acoso en el Grupo 4.....	78
Tabla 46: Características de Cada Rol Según Aspectos Psicodinámicos.....	101

Índice de Figuras

Figura 1: Tipos de Violencia que Ocurren en el Ámbito Escolar.....	45
Figura 2: Lugares Donde Suelen Ocurred las Violencias.....	46
Figura 3: Con que Frecuencia Ocurren las Violencias en el Liceo.....	47
Figura 4: Percepción de Gravedad en las Situaciones de Violencia.....	48
Figura 5: Percepción de Seguridad Dentro del Liceo.....	48

Anexos

Anexo 1: Carta de solicitud a la Institución “Lino de Clemente” para participar en la investigación.....	120
Anexo 2: Carta de solicitud a la Institución “Juan Rodríguez Suárez” para participar en la investigación.....	121
Anexo 3: Test de BULL-S Forma A (Alumnos/as) (Cerezo, 2000).....	122
Anexo 4: Guía de entrevista semi-estructurada.....	124
Anexo 5: Test de Bender de las Víctimas.....	126
Anexo 6: Test de la Figura Humana de las Víctimas	128
Anexo 7: Sumario estructural y Hoja de Constelaciones del Test de Psicodiagnóstico de Rorschach de las Víctimas de Bullying	129
Anexo 8: Test de Bender de los Agresores.....	130
Anexo 9: Test de la Figura Humana de los Agresores.....	131
Anexo 10: Sumario Estructural y Hoja de Constelaciones del Test de Psicodiagnóstico de Rorschach de los Agresores	132
Anexo 11: Test de Bender de las Víctimas-provocadores.....	133
Anexo 12: Test de la Figura Humana de las Víctimas-provocadores.....	134
Anexo 13: Sumario Estructural y Hoja de Constelaciones del Test de Psicodiagnóstico de Rorschach de las Víctimas-provocadores.....	135

RESUMEN

Este estudio se centro en caracterizar el fenómeno *Bullying* en el contexto venezolano, y en identificar los procesos psicodinámicos relacionados al mismo. Se realizó una investigación cualicuantitativa, utilizando los tests Bull-S, Bender, Figura humana, Psicodiagnóstico de Rorschach y una entrevista semi-estructurada, en alumnos de 8vo grado de liceos públicos de caracas, pretendiendo describir la forma de presentación del *Bullying* y reconocer la presencia de indicadores de agresividad, dependencia, impulsividad, relaciones interpersonales y percepción de sí mismo y del ambiente, en los distintos actores. Los resultados mostraron que estos sujetos se caracterizan, principalmente, por una marcada debilidad yoica y deficiencias a nivel cognitivo, que afectan profundamente su forma de relacionarse y de reaccionar ante el ambiente, introduciéndolos en un círculo de violencia.

Palabras claves: *Bullying*, procesos psicodinámicos, violencia, acoso escolar.

ABSTRACT

This study focused in characterizing the phenomena of *Bullying* within the Venezuelan context, identifying the psychodynamic processes related to it. A qualitative/quantitative research was conducted, using the Bull-S test, Bender, human figure test, Rorschach's psychodiagnostic, and a semi-structured interview in eight grade students from public high schools in Caracas, trying to describe how bullying presents itself and recognize the presence of indicators of aggressiveness, dependence, impulsiveness, interpersonal relationships, the perception of themselves and of their environment in all the different participants. The results showed that these subjects are characterized, mostly, by a marked ego and deficiencies at the cognitive level, which affects deeply the way they relate and react to their environment, introducing them into a cycle of violence.

Key words: *Bullying*, psychodynamic processes, violence, harassment at school.

INTRODUCCIÓN

La violencia y la inseguridad son unos de los principales problemas que actualmente aquejan a las sociedades del mundo, recientemente se ha visto cómo la violencia ha crecido tanto que ha sido capaz de mermar múltiples ámbitos de la vida en sociedad. Es importante preguntarse entonces ¿Qué pasa cuando la violencia ha ganado tanto terreno en la vida de las personas que es capaz de manifestarse hasta en los ambientes que se suponen mas seguros para adultos, niños y jóvenes?, ¿Qué propicia que la violencia sea ahora parte del ámbito educativo y que los mas jóvenes se vean envueltos en ella como protagonistas que implementan violencia, reciben violencia o son testigos de ésta, en el lugar que supone educación, preparación y seguridad?.

La violencia escolar, acoso escolar o Bullying, ha sido ampliamente estudiado, siendo Europa y los Estados Unidos los pioneros en las investigaciones de este fenómeno, estableciendo de forma general, perfiles de sus participantes, además de situaciones precursoras, factores incidentes, consecuencias y atribuciones de la violencia escolar o Bullying.

Actualmente en Latinoamérica se ha iniciado el estudio del Bullying, caracterizando en el contexto suramericano la violencia escolar, ya que, de por sí, las condiciones políticas, sociales, económicas y las manifestaciones de violencia son diferentes de las que se presentan en países europeos y en norteamérica. En este sentido, es importante dejar claro que, aun dentro del contexto latinoamericano, existen también diferencias en las manifestaciones de la violencia y específicamente, en la violencia escolar.

La violencia dentro de la escuela es un problema de varios ángulos, según Ortega, Ramírez y Catalán (2005), éste puede ocurrir entre dos individuos, entre grupos o implicar a un conjunto escolar y aún a la institución en su totalidad. Es necesario señalar que el acoso escolar a veces se le asimila a la violencia escolar, término que se utiliza regularmente para englobar todas las actuaciones más o menos violentas llevadas a cabo por jóvenes, sin importar el nivel de relación que tengan con el sistema escolar (disruptividad, vandalismo, indisciplina, conductas delictivas, peleas, etc.), que aunque puedan estar relacionadas, presentan características diferenciadas (Collell i Caralt y Escudel, 2006). El tema que se

pretende analizar aquí es el hostigamiento o el acoso entre pares dentro del ámbito escolar, mejor conocido como "*Bullying*".

Entonces, para llevar a cabo dicho análisis, en primera instancia, se revisaron conceptos como agresión y violencia, ya que se considera al fenómeno, en sí, como una derivación de éstos, así como los de *bullying* o acoso escolar y otros relacionados. A continuación, se estudiaron algunas de las investigaciones más destacadas acerca del fenómeno *Bullying*, Olweus (1993, 2007), Cerezo (1997, 2006) y Trautmann (2008) fueron algunos de los autores estudiados, para luego tratar de precisar las características que el mismo presenta en Venezuela, tales como las conductas de agresión, directas o indirectas, el estatus de cada alumno en el grupo, su valoración la problemática de la violencia, así como la frecuencia, el tipo de agresión y los lugares en los que suelen ocurrir.

También fueron objeto de análisis la percepción y vivencia de cada uno de los participantes de este tipo de violencia y la exploración de sus relaciones y estructura familiar, a través del Test Bull-S y una entrevista semi-estructurada. Por último, se trató de determinar, por medio del Test de Bender, el Dibujo de la Figura Humana y el Psicodiagnóstico de Rorschach, algunos aspectos psicodinámicos como la agresión, la dependencia, la autoimagen, la calidad de las relaciones interpersonales, la percepción del ambiente y el control de los impulsos, en los principales actores en las situaciones de acoso escolar.

CAPITULO II.- MARCO TEÓRICO

2.1.- AGRESIÓN Y VIOLENCIA

2.1.1. Agresión: parte del comportamiento humano

La agresividad según la definición propuesta por Wernicke (1991), es el ataque a otro ser vivo con el exclusivo fin de autosatisfacer necesidades básicas, y esta agresividad está presente como un componente innato en todo ser humano. El origen de la agresividad presenta diversas explicaciones, y es abordada desde diferentes puntos de vista, pero todos justifican la presencia de la agresividad como un componente más de la naturaleza humana.

2.1.1.1. Origen

Amarista (2008), en su artículo, invoca varios tipos de explicación para el origen y naturaleza de la agresión:

La instintivista: cronológicamente la primera y que sostiene la existencia un instinto agresivo, una tendencia innata a agredir. Freud formuló la teoría de un instinto de muerte que dirigido al exterior se manifiesta en hostilidad y agresión. La etología ha defendido también, la existencia de un instinto agresor con funciones de supervivencia (control territorial, dominio, etc).

La frustración: La hipótesis de la frustración – agresión, que es una explicación menos pesimista, de Dollard y Miller y afirman que toda conducta violenta se debe a la activación de un impulso agresivo originado por una frustración anterior; una condición que impide el logro de una meta, un insulto, un ataque, etc. Toda frustración originaría una agresión y toda agresión se debería a una frustración.

La adquirida: Una explicación antropológica señala, que la violencia es una conducta social adquirida, donde los factores sociales juegan un papel decisivo. No considera a la agresividad como condición primigenia y radical del hombre. Al contrario, sostiene que cuando les son satisfechas al niño sus necesidades biológicas y, si verdaderamente es amado y sometido a un número pequeño de frustraciones, jamás se tornará agresivo y se desarrollará como una persona equilibrada y cooperadora dentro del sistema social.

Siendo la conducta agresiva por tanto una manifestación propia de todo ser humano, los elementos causales de esta conducta han sido tema de discusión y de investigación

obteniendo, desde la perspectiva de múltiples disciplinas, factores causales y explicativos, en mayor o menor medida, de la conducta agresiva.

2.1.1.2 Causas

Dentro los factores causantes de la agresividad los más resaltantes, según Amarista (2008), son los factores biológicos y psicológicos:

Factores biológicos: Las causas biológicas de la agresividad pueden dividirse en neuroendocrinas, genéticas y cerebrales.

Entre los supuestos endocrinos existen tres niveles de control, en el primer nivel, la agresividad está relacionada con la preparación para el combate, para la acción. Intervienen los andrógenos, los estrógenos y la hormona luteinizante., por ello la testosterona, se vincula con la violencia. Los estrógenos tienen efectos contradictorios sobre la conducta agresiva, si la progesterona sube, la agresividad tiende a suprimirse.

En el segundo nivel, de respuesta rápida, participan las catecolaminas (epinefrina y norepinefrina). En este período juega un papel fundamental el sistema nervioso simpático que sube la tensión arterial, produce taquicardia, aumenta el tono muscular, eriza el pelo y el trazado E.E.G muestra actividad eléctrica cerebral rápida generalizada.

El tercer nivel se vincula a la capacidad de respuesta sostenida, donde actúan los corticoides adrenales estabilizadores, el papel de los neurotransmisores es intervenir en el soporte de la actividad agresiva, la serotonina, las catecolaminas, la acetilcolina y el GABA. Su participación en la regulación de la agresividad forma parte de la actividad global del sistema nervioso central y de estructuras del sistema límbico.

Entre los supuestos genéticos se encuentran el sexo y las anomalías cromosómicas. Sexo: la mayor parte de la delincuencia y de la población carcelaria mundial está constituida por varones en una proporción de cinco (5) a uno (1). Anomalías cromosómicas: los varones XYY desarrollan conductas agresivas y derivan en delincuentes precoces y violentos. Los varones XXY tienden a la violencia sexual.

En cuanto a la relación entre el cerebro y la agresividad, es conocido que la actividad de este órgano puede integrar niveles de agresividad de complejidad creciente y que sus manifestaciones pueden producirse de manera concreta, simbólica o abstracta. El cerebro

humano está conformado por tres subsistemas: el cerebro reptiliano, el cerebro mamífero (sistema límbico) y el cerebro superior. El cerebro límbico, instintivo-visceral y el cerebro reptiliano, más antiguo filogenéticamente, son los responsables de las conductas instintivas, reacciones somáticas viscerales, emocionales e impulsivas, mientras que el neocórtex, como síntesis de la sinergia superior, controla la conducta y mantiene el dominio de sí mismo. Una alteración de cualquiera de estos sistemas y/o sus funciones representaría en algunos casos, la imposibilidad biológica para controlar los impulsos del sujeto y una manifestación más desinhibida de la agresividad.

Factores Psicológicos: Las causas psicológicas de la violencia pueden subdividirse en dos grupos: las psicodinámicas y las psicopatológicas.

Entre los fundamentos psicodinámicos de la agresividad se encuentran: la identificación, la imitación, la frustración, las pulsiones instintivas y el déficit de control interior. En la identificación un sujeto adopta actitudes y pautas de conducta propias de otra persona. En el caso de las conductas agresivas, las características asumidas son francamente indeseables y repudiables; debido a ello se les denomina identificación hostil. La imitación, como mecanismo psicológico, tiene lugar cuando una persona toma como modelo a otra y actúa comportándose igual que ella. Suele llamarse imitación hostil cuando la conducta que se reproduce es del tipo violento. El término frustración designa a una situación en la que un obstáculo (o un acontecimiento) impide la conducta del sujeto, causándole angustia, cólera o agresividad.

Las pulsiones instintivas fueron propuestas por Freud (1920, c.p Amarista 2008) quién contrapone la pulsión de vida (Eros) a las pulsiones de muerte (Thanatos); estas últimas tenderían a suprimir las tensiones y los conflictos mediante la regresión a la vida originaria. La pulsión tanática está dirigida contra la propia persona y su proyección secundaria externa originaría tendencias destructivas y agresivas.

La teoría de Control Interior propuesta por Reiss (1925, c.p Amarista 2008) explica la delincuencia como una falta relativa de normas internalizadas, un desmoronamiento del autocontrol o un conflicto entre las reglas y el individuo. Representaría un fracaso del grupo social primario (la familia) que no proporcionó roles adecuados, compatibles con el control social. Así se explica que hijos de familias de concepciones sociales contradictorias se hagan delincuentes más frecuentemente que los de familias bien integradas socialmente. El

fracaso se debería a la existencia de una base moral o control interior insuficientes porque el “superyo” y el “yo” son poco pronunciados. La imitación, la identificación y el control interior tienen un papel esencial en la socialización humana, interviniendo en sus tres fases (elemental, doméstica y comunitaria), contribuyendo a la formación del carácter y a la adaptación al medio social.

En lo referente a lo psicopatológico, se habla de agresividad patológica cuando alguien está predispuesto a atacar sin que medie provocación alguna. La conducta agresiva puede no acompañarse de sentimientos de rabia o de otro tipo. La insensibilidad frente a la conducta agresiva puede ser una mala adaptación en períodos de paz y lo contrario en épocas de guerra. En condiciones normales la frialdad de ánimo ante la violencia se considera anormal, como un componente de la personalidad sociopática (Amarista, 2008).

2.1.2. La violencia por sí misma

2.1.2.1. Definición

Partiendo de la visión de que la agresividad es un componente más de la constitución del ser humano, así como también una forma de manifestación de ciertos conflictos o circunstancias, sean biológicas, psicológicas o sociales, se incluye ahora la *conducta violenta*, como una serie de acciones que tienen como principal elemento la agresividad. Pero no se habla de una circunstancia dada por conflictos de cualquier índole, sino que es implementada con la intención razonada de herir y causar daño a otro ser humano.

Con esta visión, Lorenz (1978); señaló que los seres humanos están dotados, como los animales y debido a una especie de “fatalidad biológica”, de un instinto agresivo que no puede ser controlado por la razón. Pero el ser humano no tiene, como aquellos, inhibiciones para matar a los miembros de su misma especie y es por esta falta de inhibición que se desarrollan las conductas violentas.

Hay muchas maneras posibles de definir la violencia. La Organización Mundial de la Salud (2002), la define como: “El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. La definición usada por la OMS vincula la intención con la comisión

del acto mismo, independientemente de las consecuencias que se producen. Se excluyen de la definición los incidentes no intencionales (accidentes de tráfico y las quemaduras).

La inclusión de la palabra “poder”, además de la frase “uso intencional de la fuerza física”, amplía la naturaleza de un acto de violencia así como la comprensión convencional de la violencia para dar cabida a los actos que son el resultado de una relación de poder, incluidas las amenazas y la intimidación. Decir “uso del poder” también sirve para incluir el descuido o los actos por omisión, además de los actos de violencia por acción, más evidentes. Por lo tanto, debe entenderse que el uso intencional de la fuerza o el poder físico incluye el descuido y todos los tipos de maltrato físico, sexual y psíquico, así como el suicidio y otros actos de autoagresión (OMS, 2002).

Esta definición cubre una gama amplia de consecuencias, entre ellas los daños psíquicos, las privaciones y las deficiencias del desarrollo. Esto refleja el reconocimiento cada vez mayor, por parte de los investigadores y los profesionales, de la necesidad de incluir los actos de violencia que no causan por fuerza lesiones o la muerte, pero que a pesar de todo imponen una carga sustancial a los individuos, las familias, las comunidades y los sistemas de asistencia sanitaria en todo el mundo. Numerosas formas de violencia contra las mujeres, los niños y los ancianos, por ejemplo, pueden dar lugar a problemas físicos, psíquicos y sociales que no necesariamente desembocan en lesión, invalidez o muerte (OMS, 2002).

Estas consecuencias pueden ser inmediatas, o bien latentes, y durar muchos años después del maltrato inicial. Por lo tanto, definir los resultados atendiendo en forma exclusiva a la lesión o la muerte limita la comprensión del efecto global de la violencia en las personas, las comunidades y la sociedad en general

La *Intencionalidad* es uno de los aspectos más complejos de la definición de violencia. A este respecto, en el Informe Mundial Sobre La Violencia Y La Salud (OMS, 2002) se pueden destacar dos puntos importantes. Primero: la violencia se distingue de los hechos no intencionales que ocasionan lesiones, la presencia de la intención de usar la fuerza no significa necesariamente que haya habido la intención de causar daño. En efecto, puede haber una considerable disparidad entre la intención del comportamiento y las consecuencias intentadas. Una persona puede cometer intencionalmente un acto que, a

juzgar por normas objetivas, se considera peligroso y con toda probabilidad causará efectos adversos sobre la salud, pero puede suceder que el autor no los perciba como tales.

El segundo punto relacionado con la intencionalidad, radica en la distinción entre la intención de lesionar y la intención de “usar la violencia”, si se acepta que la violencia está determinada por la cultura, algunas personas tienen la intención de dañar a otros pero, por sus antecedentes culturales y sus creencias, no consideran que sus actos sean violentos. No obstante, la OMS (2002) define la violencia teniendo en cuenta su relación con la salud o el bienestar de las personas y aun cuando ciertos comportamientos —como golpear al cónyuge— pueden ser considerados por algunas personas como prácticas culturales admisibles, de acuerdo a esta definición, igualmente se consideran actos de violencia con efectos importantes para la salud de la persona.

La definición lleva implícitos otros aspectos de la violencia que no se enuncian en forma explícita. Por ejemplo, incluye todos los actos de violencia, sean públicos o privados, sean reactivos (en respuesta a acontecimientos anteriores, por ejemplo, una provocación) o activos (que son decisivos para lograr resultados más favorables para el agresor o para anticiparse a ellos) y tanto si tienen carácter delictivo como si no lo tienen. Cada uno de estos aspectos es importante para comprender las causas de la violencia y elaborar programas de prevención.

2.1.2.2. Tipología de la violencia

La OMS elaboró una tipología de la violencia con el fin de caracterizar los diferentes tipos de violencia y los vínculos entre ellos. Hay pocas clasificaciones taxonómicas y ninguna es completa.

La clasificación que proponen divide la violencia en tres categorías generales, según las características de los que cometen el acto de violencia. Esta categorización inicial distingue entre la violencia que una persona se inflige a sí misma, la violencia impuesta por otro individuo o un número pequeño de individuos y la violencia infligida por grupos más grandes, como el Estado, contingentes políticos organizados, tropas irregulares y organizaciones terroristas. Estas tres categorías generales se subdividen, a su vez, para reflejar tipos de violencia más específicos, y se describen a continuación.

Ψ *La violencia autoinfligida*: comprende el comportamiento suicida y las autolesiones. El primero incluye pensamientos suicidas, intentos de suicidio —también llamados “parasuicidio” o “intento deliberado de matarse” en algunos países— y suicidio consumado. Por contraposición, el automaltrato incluye actos como la automutilación.

Ψ *La violencia interpersonal*: se divide en dos subcategorías:

- *Violencia familiar o de pareja*: esto es, la violencia que se produce sobre todo entre los miembros de la familia o de la pareja, y que por lo general, aunque no siempre, sucede en el hogar, se incluyen formas de violencia, como el maltrato de los menores, la violencia contra la pareja y el maltrato de las personas mayores.
- *Violencia comunitaria*: es la que se produce entre personas que no guardan parentesco y que pueden conocerse o no, y sucede por lo general fuera del hogar. Abarca la violencia juvenil, los actos fortuitos de violencia, la violación o ataque sexual por parte de extraños y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y hogares de ancianos.

Ψ *La violencia colectiva*: se subdivide en violencia social, violencia política y violencia económica. A diferencia de las otras dos categorías generales, las subcategorías de la violencia colectiva indican los posibles motivos de la violencia cometida por grupos más grandes de individuos o por el Estado. Incluye, por ejemplo, los actos delictivos de odio cometidos por grupos organizados, las acciones terroristas y la violencia de masas, guerras y ataques por parte de grupos más grandes motivados por el afán de lucro económico. Evidentemente, los actos cometidos por grupos más grandes pueden tener motivos múltiples.

Aunque es imperfecta y dista mucho de gozar de aceptación universal, la clasificación dada por la OMS en el 2002, proporciona un marco útil para comprender los tipos complejos de violencia que acontecen en todo el mundo, así como la violencia en la vida diaria de las personas, las familias y las comunidades. También supera muchas de las limitaciones de otras clasificaciones porque capta la naturaleza de los actos de violencia, la importancia del entorno, la relación entre el agresor y la víctima, y, en el caso de la violencia colectiva, los posibles motivos de la violencia. Sin embargo, tanto en la investigación como en la práctica no siempre están claras las líneas divisorias entre los diferentes tipos de violencia

2.1.3. Violencia como un problema social

Como ya se dijo, la violencia se presenta como un problema social y de salud pública que amenaza el desarrollo de los pueblos, afecta la calidad de vida y desgasta el tejido social. Es un fenómeno mundial que atraviesa todas las fronteras, que no depende de raza, edad, condición socioeconómica, educación, credo o religión, orientación sexual o local de trabajo. Actualmente alcanza proporciones epidémicas, con amplias ramificaciones en la atención a la salud (Palucci, 2004).

Buvinić, Morrison y Shifter (1999), refieren que basta con leer los titulares de los periódicos y escuchar las conversaciones que tienen lugar a diario en América Latina y el Caribe, para darse cuenta que el tema de la violencia es la principal preocupación para la mayoría de los ciudadanos. Poca gente en la región ha escapado a los efectos de lo que se reconoce como un problema multidimensional y multifacético; casi todos tienen una historia que contar, muchas veces de manera bastante gráfica.

Una de las tareas más difíciles y desafiantes es desglosar las diferentes formas de violencia y entender mejor sus características, causas y consecuencias. La violencia se puede categorizar según distintas variables: los individuos que sufren la violencia (mujeres, niños, hombres jóvenes, ancianos, incapacitados), los agentes de violencia (pandillas, narcotraficantes, jóvenes, muchedumbres), la naturaleza de la agresión (psicológica, física o sexual), el motivo (político, racial, económico, instrumental, emocional, etc.) y la relación entre la persona que sufre la violencia y la persona que la comete (parientes, amigos, conocidos o desconocidos) (Palucci, 2004).

Por su parte Rojas y Marcos (1995, c.p. Palomero y Fernández, 2001), consideran que la manifestación, el receptor, el emisor y la situación propia de violencia no es casual o fortuito, la implementación de la violencia en el diario vivir está mediatizada por el proceso de socialización, por tanto, la violencia se presenta como un fenómeno nacido, desarrollado y fomentado en las sociedades actuales. El ser humano nace con una serie de características y capacidades, que se actualizan y potencian en dependencia de la sociedad en la que vive y de su propio proceso de construcción personal. Así, la capacidad para odiar y amar está presente en todas las personas, si bien aprenden a comportarse de forma pacífica o violenta en función del entorno cultural que viven.

Por ello se puede afirmar que existe una construcción cultural de la violencia y la paz, así como una construcción de las personas como violentas o pacíficas. En este sentido, en el mundo existe un modelo dominante de ser humano que se caracteriza por la utilización de conductas agresivas y por la marginación y desprecio de otros pueblos o etnias, o de las personas de otro género o de características diferentes, que ha terminado por generar una “atmosfera cultural” que impregna casi todos los ámbitos de la vida. Los medios de comunicación social reproducen este modelo de forma acrítica, mostrando que solo sobreviven los mas fuertes y que no existe otra posibilidad de luchar contra los otros (Rojas y Marcos, 1995 c.p. Palomero y Fernández, 2001).

En definitiva, la cultura presenta a la rivalidad, la competencia, la lucha, el enfrentamiento y la violencia como deseables o inevitables, y los procesos educativos y de socialización continúan formando a los niños y adolescentes según este modelo. En este sentido, muchos de los héroes que se les presentan tienen como única cualidad la utilización de la violencia. Es decir, las personas se desenvuelven en ambientes donde la conducta violenta es un valor deseable y esperado, que es capaz de abrir las puertas hacia las metas individuales y que está tan arraigada en los estilos de vida de las personas, que ya ha penetrado en los sistemas educativos del mundo. (Roja y Marcos, 1995).

2.2. LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA: BULLYING O ACOSO ESCOLAR

2.2.1. Definición

En la historia de la educación, la violencia no ha sido nunca algo que haya sorprendido demasiado. Hay constancias acerca de las prácticas educativas en las primeras civilizaciones, que indican que los castigos corporales eran un instrumento bastante generalizado y aceptado para inculcar disciplina sin cuestionamientos (Pintus, 2005).

A pesar de esto, Abramovay (2005), refiere que la escuela todavía es vista como una de las pocas vías concretas de cambio y de movilidad social disponibles para una gran parte de la población. La idea de que la escuela es un sitio que debe ofrecer protección, y de que también es un lugar que tiene que ser preservado por la sociedad, ya no corresponde a la realidad de la mayoría de los establecimientos escolares. Por tal razón las escuelas, muchas veces, se ven transformadas en lugares peligrosos, en los que ocurren robos, homicidios, abusos sexuales, amenazas y daños a bienes materiales, así como formas aún más brutales de violencia.

Suele considerarse que la violencia que se produce en la escuela es el resultado de una agresividad social extendida, que desborda todos los ámbitos particulares y recalca en las instituciones educativas. Tal razonamiento es incompleto. Es cierto que la sociedad se refleja en la escuela, y, en ese sentido, se puede considerar como una caja de resonancia de lo social. Esto puede contribuir a comprender lo que pasa, pero no es suficiente, porque el fenómeno que se está analizando es muy complejo. Además, enfocar las causas exclusivamente desde fuera de la institución no podrá brindar elementos que estén al alcance para intentar modificarla (Pintus, 2005).

La definición de violencia escolar, por tanto, es un fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático) (Abramovay, 2005).

El término "*Bullying*" es un anglicismo que se podría traducir como "matonismo" (bully significa matón y, to bully, significa intimidar con gritos y amenazas y maltratar a los débiles), tal como en castellano se le designaría a la acción de un "gamberro" o de un "bravucón". Deriva de la palabra bull, que significa *toro* y por extensión, se relaciona con el término "torero" o "matador" (*bullfighter*), por lo cual, se aplica a la traducción *matonismo*, (HarperCollins, 2006).

Se le designa originalmente, como una forma de traducir la expresión "*mobbing*" que significa abuso de unos a otros, acoso. Este es un término sueco y noruego, por lo tanto, "*Bullying*" es la traducción al inglés del término "mobbing" (Palacios, 2009).

Originalmente, es el noruego Olweus (2007) quien, a principios de la década de los años 70, comienza a investigar de forma sistemática el fenómeno del acoso escolar. Este autor describe el *Bullying* de la siguiente manera: "Un alumno sufre *bullying* o acoso escolar cuando se encuentra expuesto, de forma reiterada y prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de uno o varios otros alumnos" (pag. 1). Se entiende de ésta como una acción negativa cuando alguien inflinge o intenta infligir intencionalmente, heridas o inquietud a otros, implica un comportamiento agresivo que puede llevarse a cabo por contacto físico, verbalmente, de forma gestual o mediante la exclusión deliberada.

De manera que el *Bullying* o acoso escolar designa a un tipo de violencia que se manifiesta por agresiones psicológicas, físicas o sociales, repetidas en el tiempo, que sufre un niño o adolescente en el entorno escolar, por parte de uno o varios de sus compañeros, con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo o amenazarlo y que atentan contra su dignidad. Por lo tanto, hay que distinguir este concepto de otras acciones violentas aisladas, como una pelea entre compañeros, porque el acoso escolar se caracteriza, primero, por la existencia de una relación de poder (dominio-sumisión) que ejercen uno o varios agresores sobre otro que es el agredido o acosado. Segundo, porque en el acoso, las situaciones de agresión se presentan de forma reiterada en el tiempo (Cepeda, Pacheco, García y Piraquive, 2008).

La definición establece entonces, según Olweus (1993), el cumplimiento de determinados criterios para que el comportamiento exhibido pueda ser definido como maltrato:

Ψ La existencia de un desequilibrio de poder entre la víctima y agresor que ha de ser entendido como el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario sin estar legitimado para hacerlo.

Ψ La frecuencia y duración de la situación de maltrato, estimando una frecuencia mínima de una vez por semana y una duración mínima de 6 meses.

Ψ La intencionalidad y el carácter proactivo de la agresión, ya que se busca obtener algún beneficio social, material o personal, sin que medie provocación previa.

Ψ La pretensión de daño.

Oñate y Piñuel (2005), en el “Informe Cisneros VII”, especifican los criterios diferenciales del acoso escolar más comúnmente aceptados por los investigadores europeos, determinados principalmente por el establecimiento de indicadores objetivos de acoso escolar: Los cuales serían:

- Ψ Coacciones
- Ψ Comportamientos de desprecio y ridiculización
- Ψ Restricción de la comunicación y *ninguneo*
- Ψ Agresiones físicas
- Ψ Comportamientos de intimidación y amenaza
- Ψ Comportamientos de exclusión y de bloqueo social

- Ψ Comportamientos de maltrato y hostigamiento verbal
- Ψ Robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias

También especifican estos autores, que el diagnóstico de Acoso Escolar no queda establecido por la adscripción subjetiva del niño a sí mismo, al “grupo de personas que se consideran a si mismas acosadas” (p. 5), sino por la referencia del niño a conductas de maltrato que se producen contra él de manera frecuente o muy frecuente.

2.2.2. Aspectos epidemiológicos

El *Bullying* puede ser caracterizado mediante los siguientes elementos:

Edad: las tasas de victimización entre el alumnado disminuye conforme aumenta la edad y además, las agresiones físicas ocurren con una frecuencia menor. Estudios realizados afirman que la edad en la que se concentran un mayor número de víctimas es la que va desde 11 años a los 13 años. Se ha visto también que las víctimas tienden a ser menores que los agresores, dado que las víctimas indican ser agredidos de forma más frecuente por alumnos mayores que ellos (Benítez y Justicia, 2006).

Sexo: los niños parecen más expuestos que las niñas a sufrir malos tratos particularmente durante la educación primaria. Los agresores masculinos maltratan en un 80% a las víctimas masculinas y en un 60% a víctimas femeninas. Del mismo modo, se corroboró la existencia de agresores de sexo femenino, aunque de forma general, estas practicaban un tipo de maltrato más indirecto tal como la exclusión o social o ridiculización de las víctimas, siendo los varones los que implementan más el tipo de agresión directa o física (Benítez y Justicia, 2006).

Prevalencia: depende de la definición de esta dinámica y de la frecuencia de los episodios. Si se considera que un episodio de *Bullying* basta para hacer diagnóstico, el *Bullying* aumenta en la estadística. En un estudio de Nansel, Overpeck, Pella, Ruan, Simon-Morton y Scheidt, realizado en el 2001, con una muestra de 113.200 estudiantes de 25 países, se observó que desde el 9% en Suecia, hasta un 54% de los escolares en Lituania, estaban involucrados en episodios de *Bullying*. Como víctimas, el rango va desde un 5% en Suecia hasta un 20% de los estudiantes en Lituania, con un promedio en todos los países de 11%. Como agresores, se comunicó un 3% en Suecia hasta un 20% en Dinamarca, con un

promedio de 10%. El papel dual de agresor y víctima varía desde un 1% en Suecia hasta un 20% en Lituania, con un promedio en los países de 6%.

Lugares: el patio del colegio o lugar sin supervisión de adultos es donde ocurren las agresiones físicas. En clase, con o sin profesor presente, ocurren las agresiones verbales (Trautmann, 2008).

2.2.3. Protagonistas del Bullying

En el escenario del *Bullying* (aula) las relaciones interpersonales juegan un papel trascendental para conformar los roles y determinar el estatus a cada uno de sus miembros, los grupos se estructuran en torno a determinados componentes afectivos y relacionales que actúan como elementos básicos en la asignación de determinadas pautas de conducta (Cerezo, 2006).

Dentro de esta estructuración de las relaciones se clasifican los protagonistas del bullying, los cuales asumen un papel preciso que marca la dinámica del fenómeno, siendo clasificados por Trautmann (2008) de la siguiente manera:

Acosadores: son físicamente más fuertes que sus pares, dominantes, impulsivos, no siguen reglas, tienen una baja tolerancia a la frustración, desafiantes ante la autoridad, poseen buena autoestima, así como una actitud positiva hacia la violencia, esperan crear conflictos donde no los hay, no empatiza con el dolor de las víctimas y no se arrepienten de sus actos. Como consecuencia, su conducta adquiere un patrón para relacionarse con sus pares, consiguiendo sus objetivos con éxito y aumentando su estatus dentro del grupo que los refuerza. Al persistir caen en otros desajustes sociales como vandalismo, mal rendimiento académico, uso de alcohol o drogas, porte de armas y robos. Estos agresores o bullies suelen estar movidos por el deseo de poder, de intimidar, dominar, aunque en ocasiones reconocen estar motivados por simple diversión.

Los hallazgos empíricos sugieren al menos tres motivos para el posible origen psicológico de este comportamiento: una fuerte necesidad de poder y dominio que los hace controlar y someter a los demás, un cierto grado de hostilidad hacia el entorno, producto de pésimas condiciones familiares y el beneficio secundario de su conducta, como lo es

prestigio y respeto dentro de su grupo y las ganancias materiales que obtienen de las víctimas (dinero, comida, objetos de valor, etc) (Olweus. 2007).

Por su parte, y corroborando la afirmación que Olweus (2007) hace con respecto a las características de impulsividad, escasa empatía y conductas antisociales que posee el agresor, Martorell, González, Rasall y Estelles (2009) efectuaron un estudio en el cual demostraron que el niño violento posee deficiencias en dos cualidades esenciales de la inteligencia emocional, como lo son: autocontrol y empatía. Estos autores demostraron que la empatía correlaciona negativamente con la agresividad y no correlaciona con las conductas antisociales.

Víctimas: son percibidas como inseguras; sensitivas, poco asertivas, físicamente más débiles y con pocas amistades y habilidades sociales. En general son buenos alumnos. Como consecuencia del bullying presentan ansiedad, depresión, deseo de no ir a clases y ausentismo, así como deterioro en el rendimiento. Presentan más problemas de salud somáticos, si la victimización se prolonga puede aparecer ideación suicida; todo ello favorecido por el poder en aumento del agresor y el desamparo que siente la víctima, con la creencia de ser merecedora de lo que le ocurre, produciéndose un círculo vicioso, lo que hace la dinámica difícil de revertir. En la adultez hay mayores desajustes psicosociales (Trautmann, 2008).

Bull-victima o victima-provocador: son los alumnos que pueden alternar los roles de víctima y de acosador, tienden a ser hiperactivos, con dificultad para concentrarse. Son impulsivos de tal modo que devuelven el ataque cuando son atacados. Ellos tienden a atacar a niños menores o más débiles que ellos. Suelen tener comportamientos irritantes que generan tensión alrededor y rechazo de los compañeros. Son los que han acusado más problemas de salud, más que las víctimas. Tienden a tener más problemas académicos, más que los agresores, problemas entre pares y un mayor uso de tabaco y alcohol (Trautmann, 2008).

Testigos o bystanders: son la audiencia del agresor, entre el 60% y el 70% del universo restante. El agresor se ve estimulado o inhibido por ellos, es por ello que hay programas de prevención los cuales tratan que los testigos tengan un rol preventivo. Hay un segundo universo de testigos que son los profesores y el personal del colegio; según la mayoría de los alumnos los profesores no intervendrían siempre en situaciones de victimización y solo

un tercio de los alumnos cree que a los profesores les interesa poner fin al bullying. La consecuencia para los testigos es valorar como respetable la agresión, el desensibilizarse ante el sufrimiento de otras personas y el reforzar el individualismo. Los profesores y personal del colegio constituyen un tipo de testigo, regularmente de forma no presencial y no siempre intervienen en las situaciones de victimización (Trautmann, 2008).

Los padres o familia: hay consenso en considerar que el acoso se relaciona más con familias poco cohesionadas, padres distantes, poco cálidos o sobreprotectores. También se asocia a padres violentos y a castigos físicos o inconsistentes; igualmente puede darse como consecuencia de situaciones de victimización entre hermanos y de un padre que haya tenido historia de acoso (Trautmann, 2008).

Otros autores como Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo (2008) consideran que en el fenómeno de acoso escolar, la familia posee un protagonismo especial, como grupo de socialización y también de educación. En un estudio realizado en España por estos autores con 414 padres/madres/tutores, se encontró que la mayoría de los padres piensan que la violencia escolar ha aumentado con respecto a cuando ellos eran jóvenes y mantiene esa tendencia año tras año, pero un alto porcentaje (60%) cree que sus hijos nunca han sido víctimas del bullying y el 66,9% considera que jamás han ejercido la violencia contra otro compañero.

Este resultado ha sido interpretado por los investigadores como debido a que, probablemente, los padres son más tendentes a asumir que su hijo no es un agresor, mientras que dudan más acerca de si es víctima o, quizás, se deba a que detrás de estas opiniones se oculte un desconocimiento por parte de los padres sobre lo que realmente sucede en la escuela y de qué papel desempeña su hijo. Cualquiera sea la causa, cuando se trata de acoso escolar las consecuencias son de importancia y las señales son claras, por lo que los padres deben aprender a distinguirlas.

2.2.4. Causas o factores promotores del Bullying

En términos de búsqueda de explicaciones para las causas de la violencia escolar, la literatura especializada asocia los actos de violencia a factores externos y/o internos. Los factores externos (exógenos) se refieren a explicaciones de naturaleza socioeconómica; entre ellos hay que mencionar la intensificación de las exclusiones social, racial y de género,

así como la falta de puntos de referencia entre los propios jóvenes. Otros factores externos son el crecimiento de los grupos y de las pandillas, como también el tráfico de drogas y el colapso de la estructura familiar. La falta o la pérdida de espacios para la socialización se presentan como factores adicionales (Abramovay, 2005).

En cuanto a las variables internas (endógenas), el énfasis está puesto en factores como los sistemas de normas y de reglamentos, así como en los proyectos político-pedagógicos. Esos factores comprenden también el colapso de los acuerdos relativos a la coexistencia interna, y también a la falta de respeto por parte de los profesores en relación con los alumnos, y de estos con aquellos. Otros elementos citados son la baja calidad de la enseñanza y la escasez de recursos. Tales variables forman parte de un conjunto de acciones, de dificultades y de tensiones vivenciadas en la rutina cotidiana de la escuela. Las razones que justifican los inconvenientes encontrados en el establecimiento de relaciones entre los alumnos, la escuela y la comunidad, pueden ser explícitamente localizadas en esas variables (Abramovay, 2005). Tomando en consideración tales aspectos se abre de lleno una gran variedad de manifestaciones de violencia en los ambientes escolares siendo uno de los más representativos el acoso o violencia entre iguales.

Por otra parte, se destaca el modelo social que proporcionan los adultos en los medios familiares y escolares, donde sin duda, el mayor exponente lo conforman las experiencias de maltrato sufrido u observado. Como puede observarse, son diversos los conflictos, circunstancias o factores promotores de la violencia escolar, desde las diversas perspectivas que se presenten y el tipo de factor que influya (social y/o psicológico), por lo cual es importante nombrar y resaltar los factores que influyen positivamente en la presentación del *Bullying*; a continuación se pueden distinguir los elementos promotores desde la perspectiva de dos autores:

Cerezo (1998, c.p, Pino y Garcia 2007), propone 4 factores principales que promueven conflictos en el aula:

- Ψ Conflictos entre los valores culturales fuera del aula y las expectativas institucionales, sobre todo del profesorado, dentro de ella, el profesor educa en valores, mientras la sociedad prioriza el hedonismo y la consecución inmediata de las metas, lo que provoca incongruencias muy difíciles de entender por parte del alumnado.

- Ψ Conflictos entre las expectativas que generan el rol que se ocupa y la propia personalidad del individuo, por lo que el sujeto debe decidir entre una mala integración personal o una mala adaptación al rol asignado en la clase.
- Ψ Conflicto de rol, ya que no todos tienen la misma idea de cuál debe ser la función desempeñada por cada uno de los actores que se mueven dentro del contexto escolar.
- Ψ Conflicto de personalidad, que se produce al existir discrepancias entre las necesidades del sujeto y sus posibilidades reales de satisfacerlas. Es una parte fundamental del problema social que se da y/o que fomenta la violencia en la escuela.

Por su parte, Muñoz, Saavedra y Villalta (2007), resaltan los siguientes como factores predisponentes a la presentación del *Bullying* en los recintos escolares y también dan posibles herramientas de prevención:

- Ψ Falta de calidad del vínculo educativo como una de sus principales causas. Es imprescindible que el profesorado desarrolle su poder de referencia, así como distribuir el protagonismo académico entre el alumnado. La escuela debe promover el vínculo, favoreciendo que cada alumno/a defina y desarrolle sus propios proyectos escolares
- Ψ La violencia puede ser utilizada para responder a funciones psicosociales cuando se carece de alternativas. Por eso, es preciso desarrollarlas, estableciendo contextos y procedimientos alternativos en el sistema y en la familia, en todos los individuos (alumnado, profesorado) mediante habilidades que permitan afrontar la tensión y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.
- Ψ La justificación o la permisividad de la violencia entre chicos, como forma de resolución de conflictos entre iguales; y la falta de respuesta del profesorado ante la violencia entre escolares, que deja a las víctimas sin ayuda, y que suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito.
- Ψ Conviene orientar el rechazo a la violencia desde una perspectiva que incluya tanto su repudio de forma general, con independencia de quién sea la víctima y quién el

agresor, como un tratamiento específico de sus manifestaciones más frecuentes: la violencia de género y la violencia entre iguales, ya sea en la escuela, ya en el ocio.

Ψ Incluir actividades específicamente dirigidas a prevenir la victimización dentro de los programas de prevención de la violencia, enseñando a decir no en situaciones que puedan implicar abuso; pedir ayuda cuando se necesite, y estar preparado emocionalmente para no sentirse culpable cuando se es víctima.

2.2.5. Tipos de Bullying o acoso escolar

Aunque la víctima puede ser agredida de muchas formas, la más frecuente es la verbal, seguida de la física y en tercer lugar la discriminación, tal como lo demuestran los resultados de la investigación realizada en escuelas primarias peruanas por Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe y Barrientos (2008). En dicho estudio se trabajó con una muestra de 916 escolares de 5to y 6to grado, arrojando que la incidencia de acoso escolar es de un 47%, similar en niños y niñas, y que los tipos de agresión varían desde colocar apodosos y golpear hasta despojar a las víctimas de su dinero o pertenencias; otra variedad es escupir, discriminar, forzar a hacer algo que no quieren y el mal uso del correo electrónico. También hay amenazas con navajas y armas de fuego.

Recientemente, se ha estado estudiando una nueva forma de acoso, es la denominada "*Ciberacoso*". De acuerdo a Smith (2006) es el acto agresivo e intencionado, ejecutado de manera reiterada y constante en el tiempo, mediante el uso de formas de comunicación electrónicas por parte de un grupo o de un individuo contra una víctima indefensa. Las principales modalidades son: mensajes de texto, llamadas telefónicas, fotografías y videos, correos electrónicos, sesiones de Chat y páginas de Internet. Recalca este autor, que esta forma de acoso se distingue del acoso tradicional porque la víctima no puede escapar (continuará recibiendo mensajes aunque no quiera), hay mayor amplitud de audiencia (mensajes desagradables colocados en una página web, por ejemplo) y los acosadores son invisibles.

El acoso escolar adopta dos modalidades, directo o indirecto; dentro de estas modalidades hay muchas formas de acosar, tal como lo demuestran Galardi y Ugarte (2005) en la Tabla 1.

Tabla 1. Principales tipos de Bullying.

Tipo	Directo	Indirecto
Físico	Empujar, dar patadas, pegar, robar o romper cosas, acoso sexual.	Reclutar a otro para que colabore en el <i>bullying</i> .
Verbal	Insultar, "tomar el pelo", poner mote, burlarse.	Hablar mal de alguien, extender rumores.
Social	Amenazas.	Ignorar, excluir de juegos, manipular a los amigos de la víctima, notas, correos electrónicos o mensajes por teléfono móvil amenazantes.
Pasivo	Inhibición al contemplar episodios de <i>bullying</i> .	

Fuente: Galardi y Ugarte (2005)

2.2.6. Consecuencias del acoso escolar

Las consecuencias del acoso escolar tienen impacto en cualquiera de las áreas de la salud, independientemente de la forma de agresión utilizada y de qué lado de la ecuación se esté, es decir, tanto si se es víctima, como agresor o espectador. Los pediatras Loredo, Perea y López (2008) consideran que todos los involucrados (víctimas, agresores y testigos) tienen mayor riesgo de sufrir síntomas depresivos e ideación suicida, además de trastornos del sueño, enuresis, dolor abdominal, cefalea, malestar general, ansiedad, baja autoestima, sensación de rechazo social, aislamiento, marginación y, en general, una auto-percepción de minusvalía, física, social y hasta económica. Por otra parte, si el acoso es violento se corre el riesgo de lesiones físicas y hasta la muerte.

En el propio ámbito escolar el fenómeno puede ser responsable de ausentismo, menor rendimiento académico y deserción escolar, lo que se traduciría a corto y mediano plazo en mayor generación de agresores, víctimas y trastornos afectivos y conductuales, como consumo de sustancias y conductas delictivas. Por otro lado los espectadores podrían terminar desensibilizándose ante el sufrimiento del otro (Loredo, Perea y López, 2008).

Pudiera pensarse que estas consecuencias son exageradas, sin embargo, hay investigaciones que lo apoyan, como la realizada en Suecia por Ivarsson, Broberg, Arvidsson

y Gillberg (2005). A una muestra de 237 estudiantes de escuela secundaria se les aplicaron cuestionarios sobre el acoso referidos a la víctima, al perpetrador, la ideación suicida y los datos biográficos. Se midió la presencia de síntomas psicológicos y depresión, se encontró que en el agresor hay una mayor tendencia a externalizar los síntomas (conducta delictiva y agresión) y en las víctimas y en el grupo de intimidación, la tendencia es tanto a externalizar como a internalizar los síntomas, así como altos niveles de riesgo suicida. El agresor, por su parte, tenía más probabilidades de presentar problemas de atención mientras que las víctimas, mayor cantidad de síntomas psiquiátricos y un peor funcionamiento social.

En la misma línea Martínez, Buelga y Cava (2007) realizaron en España una investigación donde analizaron la relación entre variables escolares (ajuste social valorado por el profesor y clima social en el aula) e indicadores de ajuste psicosocial en adolescentes (autoestima, victimización y satisfacción con la vida) en una muestra de 1.319 adolescentes. Los resultados mostraron que existe una estrecha relación entre el ajuste social del alumno valorado por el profesor, el clima social percibido por el alumno y su grado de victimización, y también con la autoestima del adolescente. Esta última tiene un efecto positivo en la percepción de satisfacción con la vida, al contrario de la victimización cuyo efecto es negativo.

Subiendo en la escala de gravedad de las consecuencias del *Bullying*, Rugby y Slee (1999), en una investigación que realizaron con niños y adolescentes implicados en problemas de acoso escolar y que además presentaban poco soporte social, encontraron que estas características tenían una relación significativa con altos grados de ideación suicida.

Trautmann (2008) por su parte, enumera una serie de signos de victimización que es importante tomar en cuenta:

- Ψ El joven regresa del colegio con ropas o pertenencias dañadas o sin ellas.
- Ψ Presencia de heridas, equimosis o cortes inexplicables.
- Ψ Tiene pocos o ningún amigo.
- Ψ Se le ve preocupado de ir al colegio.
- Ψ Evita cierta gente, situaciones o lugares.
- Ψ Ha perdido interés en el trabajo escolar.
- Ψ Presenta cefaleas, dolores abdominales y síntomas vagos.
- Ψ Se queda en casa porque “está enfermo”.

- Ψ Visita frecuentemente la enfermería del colegio por síntomas vagos para poder así regresar a casa.
- Ψ Tiene dificultad para dormir y/o tiene pesadillas.
- Ψ Se nota triste, deprimido.
- Ψ Está silencio, sensible y pasivo.
- Ψ Estigmas como: obesidad, dislalia, discapacidad, trastornos de aprendizaje, etc.

Detectar señales que indiquen que un niño puede ser capaz de abusar de sus compañeros, también es un punto importante a tener en cuenta. En esta línea Trautmann (2008) recomienda, especialmente a los padres, prestar atención si su hijo presenta uno o más de los siguientes rasgos:

- Ψ Le gusta provocar o iniciar peleas.
- Ψ Se frustra con facilidad.
- Ψ Suele referirse a otros de manera despectiva y muestra conductas desafiantes y opositoras.
- Ψ La mayor parte del tiempo le gusta sentirse dominante y dueño de la situación.
- Ψ Presenta una intensa carga de rabia.
- Ψ Tiende a descalificar a los demás.
- Ψ Posee un falso sentimiento de superioridad (esto en el fondo puede esconder baja autoestima y mal manejo de sus propias situaciones de vida).

2.2.7. El Bullying o acoso escolar en países latinoamericanos

En Latinoamérica, también ha surgido la necesidad de investigar con respecto al fenómeno del *Bullying* ya que se hace presente y afecta a las diferentes comunidades que componen el continente, es importante por tanto la investigación de este problema ya que éste, comulga a su vez con la problemática propia de los países latinoamericanos, como lo es la pobreza, la crisis social y política que hace de este contexto un escenario único para la manifestación del *Bullying*. Es por esto que el problema de la violencia entre iguales se ha presentado como un fenómeno digno de abordaje para algunos países como Colombia, Chile y Nicaragua. Dentro de las investigaciones con respecto al *Bullying*, llevadas a cabo en este lado del hemisferio americano, algunos de los resultados obtenidos son los siguientes:

En Colombia, los autores Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun (2004), en la Universidad del Norte, realizaron un estudio en el que observaron, en primer lugar, las

representaciones mentales (representación de la historia, cómo interpretan los niños los intercambios entre quienes están implicados en el conflicto) y la atribución causal (cómo los niños explican el por qué ocurre el maltrato entre iguales). También buscaban explicar las atribuciones emocionales donde se describen las emociones que experimentan los protagonistas y las estrategias de afrontamiento y alivio emocional y como podrían acabar con la situación de peligro.

Los resultados arrojaron que, en las representaciones mentales de los niños hay un buen conocimiento sobre el maltrato entre iguales; además, éstos entienden las diferentes perspectivas de las partes involucradas e incluyen elementos que reflejan las reacciones emocionales de los protagonistas y sus metas personales. Un dato importante es que en los niños de nivel socioeconómico bajo, había una mayor minimización de la gravedad de la situación. La causa más común de atribución que se daba para la situación de violencia en ambos niveles económicos (alto y bajo), fue la víctima como provocador, porque realizó alguna acción negativa, y las características psicológicas y de personalidad del agresor; las emociones que se manifestaron por parte del agresor fueron, felicidad y culpa, y en la víctima, tristeza.

También mostraron mayor empatía con la víctima y no con el agresor, así mismo se destacaron entre las estrategias de solución para el problema, que en los niveles socioeconómicos altos están dirigidas mayormente a estrategias de tipo cognitivas como lo es el autoreforzo y la búsqueda de ayuda de terceros, específicamente adultos, mientras que en los niveles socioeconómicos bajos recurrían a estrategias relacionadas con la adaptación a la situación y evitación física.

Por su parte, en Chile, las investigaciones con respecto al *Bullying* están marcadamente desarrolladas dentro de una perspectiva de tipo psicodinámica, destacando elementos muy importantes a la hora de buscar una comprensión del fenómeno del *Bullying*, mas guiada hacia la clínica. Un Ejemplo de esto, es el trabajo llevado a cabo por García y Madriaza (2005), en donde se plantean principalmente las siguientes preguntas: ¿Qué hace que la búsqueda de reconocimiento en las escuelas se instale sobre un hecho de violencia? ¿Qué falla en el sistema educativo de modo que estas violencias no son canalizadas hacia otras formas de reconocimiento? y ¿Qué hace que la violencia pierda sentido en estos jóvenes como un modo válido de ser reconocidos socialmente? Siendo la hipótesis que esto

depende de manera decisiva del modo en que el reconocimiento se va tejiendo subrepticamente a lo largo de los años escolares. Ya que no todos los jóvenes persisten en estas formas de violencia, estos autores se plantearon preguntarles qué había hecho que cambiaran el rumbo de sus actos, y qué haría que aquellos sujetos que preferían un actuar violento, tornaran finalmente hacia otras formas de convivir socialmente.

Por tanto, para conocer qué es lo que produce el cambio de la violencia a la no violencia en los jóvenes, se completaron 54 entrevistas comprensivas y de grupos focales. Obteniendo que los jóvenes respondían de forma espontánea, que dejan de ser violentos porque "maduran". Puesto así, pareciera tratarse de un proceso "natural", que da cuenta de los cambios característicos del desarrollo psicológico y social. Pero si fuera "natural" lo encontraríamos en casi todos los casos, pareciera entonces que detrás de esta simple idea de "madurar" se escondiese una serie de procesos que habría que identificar. Cualificando esta cuestión de la madurez, aparecieron en las entrevistas los siguientes elementos: A) Disminución de la necesidad de reconocimiento, factor decisivo como se señala en los antecedentes de este artículo, y B) Constitución de un proyecto que haga significativa la preocupación por el futuro.

Muñoz, Saavedra y Villalta (2007), realizaron una investigación de carácter exploratorio, por un lado, descriptivo interpretativo de los discursos de los estudiantes acerca de la relación con sus compañeros y, por otro lado, descriptivo-analítico de las respuestas de una encuesta estructurada, basada en el cuestionario sobre «Abuso de Compañeros». Los resultados indicaron que la percepción de la convivencia escolar de parte de los estudiantes es representada como compleja y diversa. Si bien los estudiantes en su mayoría se sienten bien en el colegio y mencionan llevarse relativamente bien entre ellos, se aprecia al establecimiento escolar como un espacio donde se generan problemas, principalmente relacionados con la burla, el rechazo y la discriminación. Reconocen igualmente que estos conflictos son negativos para la convivencia, y que es necesario intervenir asertivamente frente a ellos, pero son asumidos como parte normal e inclusive como espacios de recreación en la interacción cotidiana del contexto escolar.

En Nicaragua, Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera, del Rey y Genebat (2005), hicieron una revisión sobre los estudios de violencia escolar realizados en naciones en vías de desarrollo (entre los que se incluyen algunas latinoamericanas), destacando la escasa

información que hay sobre este problema y concluyendo que no hay datos comparables sobre el complejo problema de la agresión interpersonal en sus diferentes formatos.

Un factor relevante es la dificultad para emplear los mismos métodos de recolección y de análisis de datos para hacer estudios comparativos o, cuando menos, homologar las categorías de análisis. Partiendo de este supuesto se plantearon, como objetivos en su estudio, analizar de forma sistemática y científica la incidencia de violencia interpersonal en Nicaragua, conocer las formas más frecuentes de violencia interpersonal, pero no sólo entre iguales, y conocer si el género puede influir en la implicación directa en fenómenos de violencia interpersonal, ya sea como víctimas de sus iguales o adultos cercanos, o bien como agresores de sus compañeros.

Los resultados mostraron cómo la implicación directa en estos fenómenos entre los alumnos de primaria alcanza niveles muy alarmantes, ya que las formas de maltrato más crueles y peligrosas aquí, se encuentran en una alta proporción (violencia física, robos y abusos sexuales). Resulta de este modo, evidente, las existentes diferencias culturales y socioeconómicas que pueden ejercer una influencia notable en esta sobrerrepresentación de violencia interpersonal en las escuelas nicaragüenses. Uno de los datos más alarmantes fue la frecuencia con que la violencia sexual está presente entre escolares.

En cuanto al abuso por parte de adultos, aparece justificado por la existencia de ciertos patrones culturales; podría pensarse la existencia de cierta permisividad social hacia los abusadores junto con una consideración de la niñez sin derechos ni necesidad de protección. Los análisis comparativos por género presentan datos claros, constantes y contundentes: los niños están más implicados en problemas de violencia interpersonal (agresor-victima), confirmando la conclusión más importante que obtuvieron, que los escolares están más expuestos a riesgos relacionados con conductas violentas por parte de sus iguales. Este dato es concluyente y rotundo, presentado en un sistema educativo donde los problemas de violencia interpersonal son muy elevados y donde ser hombre puede suponer un mayor riesgo de sufrir dichos problemas

En Venezuela se han encontrado pocos estudios relativos a este tema, tanto en el ámbito académico como en el gubernamental, aun cuando la evidencia demuestra que es un problema de grandes proporciones en este país. Sin embargo, múltiples artículos de prensa

reflejan esta problemática. Tal es el caso del artículo de Paulimar Rodríguez, en la edición del 30 de marzo de 2009 del diario El Universal, que luego de relatar varios ejemplos de violencia y acoso entre pares, recoge la declaración del presidente de la Federación Nacional de Sociedades de Padres y Representantes (Fenasopadres) Alexis Ramírez, quien asegura que "...es muy difícil cuantificar y denunciar los casos de violencia en las aulas".

En el mismo artículo, el coordinador de Cecodap, Fernando Pereira, cree que este tipo de violencia no se está atendiendo:

Como sociedad no tenemos claro cuál es nuestro rol como autoridad. No sabemos si la violencia es sólo cosa de muchachos y por eso hay una tolerancia, una permisividad. Los docentes también se paralizan ante el temor de ser víctimas de violencia por parte de los grupos organizados. Las escuelas no están al margen de la sociedad en que vivimos, que es muy violenta (pag. 7).

De las investigaciones sobre el fenómeno aquí en Venezuela, resalta la de Arellano, Chirinos, López y Sánchez (2007), en el estado Zulia, ellos realizaron un estudio descriptivo, de diseño transversal, no experimental. Utilizaron un cuestionario cerrado con alternativas de respuestas de escala tipo Lickert que se aplicó a una muestra de 148 alumnos de la unidad educativa Manuel Beloso, los cuales representan el 47,8 de una población de 385 alumnos, en edades comprendidas entre los 14 y 15 años, intentaron detectar los tipos de maltrato entre iguales como objetivo principal.

En esta investigación se llegó a la conclusión de que existe maltrato entre los educandos, bajo las categorías de maltrato verbal y maltrato psicológico, demostrado a través de un alto porcentaje en cuanto al uso de una comunicación agresiva y comentarios degradantes, que se traduce en daño a la autoestima, al emplear palabras ofensivas cuando se dirigen a otros compañeros, además de gritos, tono de voz dominante y amenazas, utilizando frases como: ¡tu no aprendes!, ¡te lo dije!, ¡si eres bruto!... y afirmar el conocer a jóvenes que someten a otros a: insultos, apodos, burlas, y críticas. Se concluyó en este estudio que el maltrato verbal y psicológico entre los alumnos de esa unidad educativa, está por encima del maltrato social, maltrato físico y maltrato económico.

Otra investigación venezolana la realizó Contreras (2007), en el estado Táchira. Este autor buscaba recoger datos relacionados con las diversas y frecuentes formas de violencia o maltrato entre iguales en el ámbito escolar detectadas por los docentes de una institución escolar de la tercera etapa de Educación Básica y de Media Diversificada. También se propuso identificar las formas o manifestaciones de violencia o maltrato entre iguales, los espacios de ocurrencia y los individuos o grupos involucrados, detectados por estos docentes en el ámbito escolar.

Se recurrió a un cuestionario, con el objetivo de conocer cómo son las relaciones que se entablan entre los chicos y chicas jóvenes y facilitar la detección del maltrato. Las conclusiones resaltaron que la búsqueda de explicación y comprensión de los problemas de violencia entre iguales debe partir no sólo de la percepción de un individuo o grupo de individuos, sino, atender al resto de los sectores de participación en la convivencia y a las interacciones con su entorno.

Finalmente, la más reciente investigación encontrada, sobre la violencia escolar en el país, es la de Briceño y Duque (2009), los cuales se enfocaron en detectar y describir los tipos de violencia que pueden desarrollarse durante el recreo escolar. Aplicaron a una muestra de 87 estudiantes del sexto grado de educación básica de una escuela pública de la ciudad de Caracas, el Test Bull-S y una entrevista a profundidad.

A través de los resultados obtenidos en el test y al análisis de contenido, pudieron conocer que la violencia se manifiesta en las actividades llevadas a cabo en el recreo escolar con una frecuencia alarmante y valorada como grave por los niños involucrados. La forma más común de presentación encontrada fue la agresión verbal y aunque no es percibido por los niños como una forma de agresión, los juegos violentos, compuestos por golpes, patadas y empujones, es una forma cotidiana de desplegar sus actividades recreativas.

2.3. FORMAS DE EVALUACION DEL BULLYING O ACOSO ESCOLAR

Ortega y Cols, (2005), consideran que un factor relevante al estudiar el *Bullying*, es la dificultad para emplear los mismos métodos de recolección y de análisis de datos para hacer estudios comparativos o, cuando menos, homologar las categorías de análisis, esto es debido a que se han utilizado diversos métodos y herramientas para evaluar el fenómeno.

Tales son los casos, de García y Madriaza (2005), mencionado ya, que para conocer que es lo que produce el cambio de la violencia a la no violencia en los jóvenes, utilizaron 54 entrevistas comprensivas y grupos focales; o el de Muñoz, Saavedra y Villalta (2007) los cuales realizaron un estudio para conocer, desde su vínculo histórico con el liceo, las percepciones y significados que los jóvenes de 4to de educación media poseen acerca de la convivencia y violencia escolar de su propio liceo. La investigación fue de carácter exploratorio, por un lado descriptivo-interpretativo de los discursos de los estudiantes acerca de la relación con sus compañeros y, por otro lado, descriptivo-analítico de las respuestas de una encuesta estructurada, basada en el cuestionario sobre “Abuso de Compañeros”.

En la misma línea se encuentra la investigación de Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun, (2004) quienes a través del análisis de entrevistas, la observación y un instrumento denominado Scan-Bullying, identificaron y evaluaron las representaciones mentales y las atribuciones emocionales de los niños acerca del fenómeno.

De igual forma, se ha utilizado el Estudio de Caso, como lo hicieron Pino y García (2007) quienes realizaron una investigación de tipo descriptivo, con el objetivo de identificar y describir la tipología y etiología de los conflictos más habituales que se originan en un centro de enseñanza secundaria. Obteniendo como resultados generales que los conflictos más abundantes se producen durante las explicaciones en el aula; aunque no es el único motivo, hay muchos otros, como son llegar tarde a clase, las burlas al profesorado, la falta de respeto del alumnado a sus iguales, las agresiones mayoritariamente verbales, entre otros.

Encontraron que normalmente estos incidentes suceden en el aula, y en menor medida en los espacios comunes del centro educativo. También se evidencio una escasez de estrategias adecuadas, de adaptación de programas, de técnicas metodológicas, entre otros, que le ayuden al profesorado a adecuar el contenido de la materia a las expectativas, motivaciones y edad del alumnado, y a vivir el conflicto de una manera positiva.

Al estar ante un problema donde confluyen las dos caras de la moneda, una que resulta fortalecida (el agresor) y otra que progresivamente va entrando en un espiral de exclusión (la víctima), los comportamientos son percibidos como diferentes, hasta tal punto que podríamos avanzar un perfil psicológico específico asociado. Es probable que este planteamiento resulte excesivamente simplista, si tenemos en cuenta que los motivos que

llevan a estar a un lado o en otro pueden ser bien diferentes entre un sujeto y otros e incluso, en ocasiones hay sujetos que participan de ambos perfiles, los llamados víctimas provocadores que, generalmente, siendo objeto de maltrato por algunos compañeros, optan por victimizar a otros como respuesta a la situación de indefensión, aunque puede ser de utilidad a la hora de buscar una categorización general (Cerezo, 1997).

Por tanto, al evaluar el *Bullying*, se entiende que no es un fenómeno de características similares para todos los implicados, sino que, se trata al menos, de dos tipos de problemáticas bien diferentes: por un lado, la evaluación de los principales implicados, el actor de las agresiones o el *bully* y del otro lado, el receptor de la agresión o víctima (aunque puede darse que un mismo alumno participe de ambos roles), y paralelamente, se debe evaluar hasta qué punto el resto del grupo, los observadores, aceptan, apoyan o sancionan estas actitudes.

Con este enfoque, Martorell, Gonzáles, Rasal y Estellés. (2009), realizaron una investigación cuyo objetivo general era el estudio de la relación entre las variables empatía, impulsividad y afán de aventura y la conducta agresiva, en sujetos en edad escolar. Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron tres, uno de tipo sociométrico y dos de autoinforme:

1. Bull-S: instrumento de tipo sociométrico que facilita el análisis de las características socio-afectivas, ayuda al profesorado en la detección de situaciones de abuso entre escolares y a avanzar en la elaboración de propuestas de intervención.
2. Cuestionario ASB: evalúa la “conducta antisocial” en el sentido de “agresión socialización”, es decir, conductas pre delictivas de trasgresión de normas sociales.
3. IVE-J Escala de impulsividad, Afán de Aventura y Empatía.

Los resultados generales ponen de manifiesto la importancia de la empatía como elemento favorecedor de la convivencia escolar, al tiempo que destacan la importancia que los instrumentos de evaluación tienen en la planificación y éxito de los programas de prevención o intervención.

De manera que, la evaluación del *Bullying* presenta dos perspectivas: una individual, que debe recabar información sobre:

Ψ Aspectos personales de los sujetos implicados

- Ψ Aspectos académicos
- Ψ Nivel de indefensión/agresión y valoración conductual
- Ψ Aspectos relativos a sus relaciones interpersonales
- Ψ Valoración del entorno familiar
- Ψ Valoración del entorno escolar

Y una perspectiva grupal, donde se analice el conjunto del grupo de iguales para recabar información sobre:

- Ψ Detección de alumnos directamente implicados y en situación de riesgo
- Ψ Análisis sociométrico del grupo, configuración de los grupos de afinidad y lugar que ocupan los alumnos implicados
- Ψ Valoración del grupo hacia los alumnos implicados
- Ψ Forma, frecuencia y lugares habituales de agresión
- Ψ Percepción de gravedad y/o seguridad en el centro

Por otro lado, ¿Qué motiva a un niño o adolescente a acosar a un compañero? ¿Por qué a ese en particular? ¿Qué hace que un niño sea una víctima de acoso? A la hora de dar contestación a estas interrogantes es de suma importancia, también tomar en cuenta los factores individuales que intervienen en la problemática, es decir, ciertos componentes psicológicos de los involucrados que pudieran estar propiciando la particular forma de relacionarse que adoptan estos muchachos.

Muchos autores, al estudiar el acoso escolar, han dado cuenta de la importancia de estos factores. Por ejemplo, Loredó, Perea, y López (2008), afirman que: “Las características individuales definen la susceptibilidad de ejercer o sufrir violencia. El nivel de adaptabilidad que cada niño o adolescente tiene, determina la capacidad de análisis, interpretación y respuesta que tendrá en la adversidad, o bien, en las experiencias positivas a lo largo de su vida” (p. 214). De acuerdo con esto, Galardi y Ugarte (2005), consideran que hay una serie de características que favorecen que un niño adopte el papel de agresor o de víctima en las dinámicas de maltrato escolar e incluyen en su investigación un perfil de los actores. Y por supuesto, Olweus (2007), proporcionó desde los inicios de sus investigaciones, un perfil psicológico de los involucrados en el fenómeno, describiendo puntualmente las características de cada uno, como pudo apreciarse en apartados anteriores.

La violencia y la agresión como problema de un individuo dentro de un contexto específico, también presenta varios ángulos. La psicología clínica la introduce dentro del contexto de la psicopatología, pero la experiencia humana en general, es mucho más amplia de lo que cubre la exploración psicopatológica general, incluyendo aspectos tales como áreas de conflicto psíquico, mecanismos psicológicos de defensa, adecuación a la realidad de los procesos cognitivos, estructura y función del aparato psíquico, etc.

Todos estos procesos son difícilmente accesibles a la observación directa, y sólo pueden ser inferidos por el entrevistador a partir de datos sobre los que se aplica un procedimiento hipotético-deductivo. El sujeto raramente tiene percepción directa o conocimiento consciente de estos procesos, siendo necesaria la aplicación de técnicas específicas para facilitar su reconocimiento. Todo este grupo de fenómenos psicológicos, cuya característica común es la inaccesibilidad directa a la consciencia del sujeto y la imposibilidad de objetivación inmediata por parte del observador, constituye un nivel de rango diferente al que estudia la psicopatología clásica, y se engloba bajo el término genérico de procesos psicodinámicos (González y Cuevas, 1992).

Así, por ejemplo, de datos de la historia y del comportamiento con el entrevistador se puede concluir que el conflicto principal se sitúa en el área de competitividad con la autoridad, o en la dependencia y temor al abandono, o en la de culpa acerca de deseos sexuales prohibidos, etc... Las defensas características del paciente como la racionalización, el paso al acto, la formación reactiva, la evitación fóbica, la ritualización obsesiva, el retraimiento de la realidad y el empleo de la fantasía, la conversión y la somatización, pueden también inferirse durante la entrevista (González y Cuevas, 1992).

Tal es el caso de uno de los objetivos de esta investigación, por lo que, se consideró necesario incluir el análisis de pruebas proyectivas que den cuenta de algunos procesos psicodinámicos de los principales autores del *Bullying*, los que se presentan como los más cercanamente relacionados con la problemática, sin menoscabar la influencia de los otros. Ya que es evidente que, dentro del fenómeno del acoso escolar, tanto los agresores como las víctimas, pudieran estar presentando disfunciones yoicas.

Las técnicas proyectivas de evaluación de la personalidad se caracterizan por la escasa estructura y el disfrazamiento de sus ítems, estas características los dotan de una

especial sensibilidad para apreciar procesos psicológicos, sobre todo inconscientes, en consonancia con teorías dinámicas de la personalidad como el psicoanálisis. Proporciona una visión individual y global de la personalidad a través de la proyección de necesidades, conflictos, sentimientos, concesiones privadas del mundo físico y social, y de los esfuerzos personales por organizar el pensamiento y la conducta.

De manera que, para obtener los datos referidos a los procesos psicodinámicos de los principales actores del bullying, se utilizaron en su interpretación el Test de Bender, el Dibujo de la Figura Humana y el Psicodiagnóstico de Rorschach, como una manera de determinar si en las producciones de estos adolescentes se encuentran indicadores de agresividad y dependencia, de cómo es la percepción de sí mismo y del ambiente, la disposición a las relaciones interpersonales y el control de los impulsos y cuál es la dinámica familiar de cada uno de ellos analizando la concepción que tienen del fenómeno.

Se cree que estos factores son, probablemente, los que intervienen de forma predominante en el despliegue de conductas específicas como el acosar y el ser acosado y que demuestran la existencia de un funcionamiento desadaptativo del Yo. Igualmente, se considera que representan un nivel más profundo de análisis de los actores que intervienen en el fenómeno, aspecto que no ha sido tocado en las investigaciones encontradas, las cuales se han enfocado en elaborar perfiles de personalidad y no motivaciones subyacentes. Es decir, se pretendió brindar en este estudio una visión más dinámica del fenómeno.

En este sentido, la aplicación conjunta de estos instrumentos no sólo servirá para dar una visión más profunda de la problemática, sino que, además será la forma adecuada de constatar los indicadores que aparezcan, en el sentido de que un indicador que se muestre en las tres pruebas puede considerarse corroborado.

CAPITULO III.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy en Venezuela, la violencia se hace presente diariamente de múltiples maneras y en las escuelas se abre un abanico de manifestaciones de violencia, bien sea por discriminación social, por parte del hampa común, agresiones de profesores a alumnos y viceversa, de enfrentamientos entre estudiantes de diferentes centros educativos y entre éstos y las fuerzas policiales. Es decir, hay multiplicidad de hechos violentos que han encontrando como escenario principal las escuelas y liceos venezolanos.

Observando estas circunstancias, es de suma importancia resaltar la falta de investigaciones por parte de sectores académicos y gubernamentales de estos hechos, por lo que en el país se presenta un gran vacío de conocimiento en relación con el tema de la violencia y el acoso escolar ya que los pocos estudios que se conocen están dirigidos exclusivamente a la exploración del tema y se limitan a señalar presencia o no del *Bullying*, dejando de igual forma; el vacío de comprensión del fenómeno. Debido a este desconocimiento en torno al tema y su multiplicidad de factores y manifestaciones, se hace imposible delimitar o implementar algún tipo de herramienta o intervención que ayude a la prevención y/o erradicación de hechos violentos en los colegios del país.

Y es precisamente debido a este desconocimiento general del fenómeno, que éste representa un problema social de gran gravedad y de consecuencias altamente negativas para la sociedad. Por ello, se espera que esta investigación, de corte exploratorio y descriptivo, pueda arrojar luz sobre estos factores y ser un pequeño aporte inicial que incentive la maquinaria política para la investigación a nivel nacional del fenómeno, en aras de una juventud y una sociedad más sanas.

Entonces, por todo lo anteriormente expuesto, por las particulares características de violencia e inseguridad presentes en la sociedad venezolana, por el evidente desinterés gubernamental sobre el tema y por la escasez de investigaciones en el país sobre el acoso escolar, surge el siguiente interrogante:

¿Cuáles son las formas que adopta el acoso escolar en una muestra de estudiantes del 8vo grado de liceos públicos de caracas de acuerdo a los resultados obtenidos en el Test Bull-S, y qué caracteriza, en cuanto a los aspectos psicodinámicos encontrados a través de los test

Bender, Dibujo de la figura humana y Psicodiagnóstico de Rorschach, a los jóvenes venezolanos involucrados en situaciones de acoso escolar?

CAPITULO IV.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

4.1. Objetivo general:

Establecer una caracterización general del fenómeno *Bullying* y analizar los aspectos psicodinámicos de los jóvenes involucrados, en una muestra de estudiantes del octavo grado del área metropolitana de caracas.

4.2. Objetivos específicos:

- Ψ Evaluar los resultados del Test Bull-S en una muestra de estudiantes del octavo grado del área metropolitana de caracas.

- Ψ Evaluar indicadores de agresividad, dependencia, percepción de sí mismo, percepción del ambiente, disposición a las relaciones interpersonales y control de impulsos en las producciones del Test de Bender, el Dibujo de la Figura Humana y el Psicodiagnóstico de Rorschach de los jóvenes acosadores, en una muestra de estudiantes del octavo grado del área metropolitana de caracas.

- Ψ Evaluar indicadores de agresividad, dependencia, percepción de sí mismo, percepción del ambiente, disposición a las relaciones interpersonales y control de impulsos en las producciones del Test de Bender, el Dibujo de la Figura Humana y el Psicodiagnóstico de Rorschach de los jóvenes víctimas, en una muestra de estudiantes del octavo grado del área metropolitana de caracas.

- Ψ Evaluar indicadores de agresividad, dependencia, percepción de sí mismo, percepción del ambiente, disposición a las relaciones interpersonales y control de impulsos en las producciones del Test de Bender, el Dibujo de la Figura Humana y el Psicodiagnóstico de Rorschach de los jóvenes víctima-provocadores, en una muestra de estudiantes del octavo grado del área metropolitana de caracas.

- Ψ Proporcionar información contextualizada y adaptada a la realidad venezolana (específicamente caracas) del problema del acoso escolar, para así establecer un precedente de información que permita en un futuro crear e implementar planes y programas preventivos y de erradicación de la violencia en las escuelas y liceos de este país.

CAPITULO V.- MARCO METODOLOGICO

5.1. Análisis de Variables

5.1.1. Variables a estudiar:

5.1.1.1 Acoso Escolar (Bullying)

Ψ Definición Teórica: tipo de violencia que se manifiesta por agresiones psicológicas, físicas o sociales, repetidas en el tiempo, que sufre un niño o adolescente en el entorno escolar, por parte de uno o varios de sus compañeros, con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo o amenazarlo y que atentan contra su dignidad (Cepeda, Pacheco, García y Piraquive, 2008).

Ψ Definición Operacional: resultados obtenidos a través del Test Bull-S.

5.1.1.2. Posición Sociométrica

Ψ Definición Teórica: estructura socio-afectiva del grupo, específicamente el estatus de cada alumno en el grupo, evalúa el grado de aceptación de cada miembro del grupo de acuerdo a la relación de cada alumno con el grupo (Cerezo, 2006).

Ψ Definición operacional: el índice de popularidad y antipatía y las expectativas sociales estableciendo 3 niveles de aceptación (alta sociabilidad, baja sociabilidad y sociabilidad equilibrada), obtenidas en el Test Bull-S.

5.1.1.3. Dinámica Social

Ψ Definición Teórica: cómo se encuentra cada miembro del grupo y cómo valora la problemática de la violencia, así como la frecuencia, el tipo de agresión y los lugares en los que suelen ocurrir las agresiones (Cerezo, 2006).

Ψ Definición operacional: un valor medio asignado a la gravedad del problema y un nivel de seguridad percibida en el centro escolar, obtenido en los resultados del Test Bull-S.

5.1.1.4. Caracterización Interpersonal

Ψ Definición Teórica: aspectos comportamentales interpersonales en la relación de agresión-victimización, como lo son las características de fuerza, agresividad, provocación, sumisión y manía, presentes en los participantes involucrados en el acoso escolar (Bullying), (Cerezo,2006).

- Ψ Definición operacional: frecuencia con la que cada uno de los miembros del grupo es clasificado por sus compañeros de clases en función de las características anteriormente nombradas.

5.1.1.5. Procesos Psicodinámicos

- Ψ Definición Teórica: son un grupo de fenómenos psicológicos, cuya característica común es la inaccesibilidad directa a la consciencia del sujeto y la imposibilidad de objetivación inmediata por parte del observador, constituye un nivel de rango diferente al que estudia la psicopatología clásica. Es decir, se trata de determinadas características psicológicas, modos de funcionamiento y fortaleza yoica en los principales actores del fenómeno, que pudieran propiciar el hecho de involucrarse en una situación de acoso escolar, así como también, la percepción y vivencia de cada uno de los participantes de la violencia, y la exploración de sus relaciones y estructura familiar, considerado un factor importante protector o promotor de un estilo de socialización de tipo agresivo en los jóvenes (González y Cuevas, 1992).
- Ψ Definición operacional: la frecuencia con que se presentan los aspectos psicodinámicos de agresividad, dependencia, percepción de sí mismo, percepción del ambiente, disposición a las relaciones interpersonales y control de impulsos, obtenidos a través de la entrevista semi-estructurada y los indicadores presentes en las producciones del Test de Bender, el Dibujo de la Figura Humana y el Psicodiagnóstico de Rorschach de los jóvenes acosadores, víctimas y víctimas-provocadores, en una muestra de estudiantes del octavo grado del área metropolitana de Caracas.

5.1.2. Variables Seleccionadas:

Edad: Los participantes en su totalidad fueron adolescentes en edades comprendidas entre 12 y 15 años.

Sexo: se escogió trabajar con jóvenes de ambos sexos.

5.1.3. Variables Extrañas:

Controladas:

- Todos los participantes fueron alumnos de colegios públicos del área metropolitana de Caracas y estudiantes del octavo grado.
- Constancia de los examinadores. Siempre fueron los mismos y dieron las mismas consignas para las pruebas.
- Constancia en las condiciones ambientales. La prueba Bull-S se aplicó de forma colectiva y dentro de un aula de clases. La aplicación del Test de Bender, el Dibujo de la Figura Humana, el Psicodiagnóstico de Rorschach y la entrevista semi-estructurada se hizo de forma individual a los actores identificados, manteniendo constancia en las condiciones ambientales.

No Controladas: se incluyen aquí algunas referidas a las diferencias individuales en la muestra, como hambre, sueño, cansancio, motivación, malestar físico, desarrollo evolutivo de cada participante, muerte experimental, estructura familiar y experiencias previas relacionadas con la violencia, etc.

5.2. Tipo de Investigación:

El siguiente estudio utilizó una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, con una investigación de tipo descriptivo y fenomenológica (Hernández, Fernández y Baptista, 1991)

5.3. Diseño de Investigación:

Investigación no-experimental de tipo transeccional descriptivo. En la primera fase, se llevó a cabo una investigación de tipo transeccional donde se recolectaron datos en un momento y tiempo único, con el instrumento (Tests Bull-S), para describir las variables más significativas asociadas con la identificación de los protagonistas del fenómeno Bullying.

En la segunda fase, se llevó a cabo un estudio fenomenológico de tipo cualitativo en donde se exploró acerca de la estructura familiar y relacional de los participantes y su percepción del acoso escolar, a través de una entrevista semi-estructurada. Los procesos psicodinámicos se exploraron a través de la interpretación de los indicadores que arrojaron las producciones de los Test proyectivos, y que fueron comunes en cada tipo de actores, de forma descriptiva.

5.4. Participantes

5.4.1. Población: conformada por todos los estudiantes de octavo grado de los liceos públicos del área metropolitana de Caracas.

5.4.2. Muestra: La muestra se conformó con 67 estudiantes del octavo grado de los liceos U.E.N. “Juan Rodríguez Suárez” y la E.B.N. “Lino de Clemente”, en edades comprendidas entre 12 y 15 años, de ambos sexos y procedentes de zonas populares de Caracas.

5.4.3. Muestreo: Se trató de una muestra no probabilística. Se seleccionaron de forma intencional dos liceos públicos del área metropolitana de Caracas (Parroquia La Vega y Parroquia Petare), de los cuales se tomaron azarosamente dos secciones de octavo grado en cada uno de los liceos.

5.5. Instrumentos de Medición:

5.5.1. Test Bull –S de Fuensanta Cerezo (2006)

En función de abarcar los aspectos, tanto individuales como grupales, de la problemática del Bullying, se aplicó el *Test Bull-S*. Este es un cuestionario elaborado específicamente para la medida de la agresividad entre iguales en contextos escolares. Centrando el análisis en la estructura interna del aula, y recabando información desde una doble perspectiva, la de los alumnos y la de los profesores (formas A y P). Debido a que los alcances de esta investigación son reducidos, sólo se utilizó la forma A. En su planteamiento metodológico sigue una línea sociométrica, definida como “el estudio de la organización y la evolución de los grupos y la posición que en ellos ocupan los individuos prescindiendo de la estructura interna de cada individuo” (Cerezo, 2006).

El test Bull-S en su forma A (alumnos), está compuesto por 15 ítems, diseñados en torno a tres categorías de información; el estudio de la estructura interna del aula, a través de los criterios de aceptación-rechazo, formado por cuatro ítems y mediante *peer nomination*. La dinámica bullying a través de seis ítems relativos a las características asociadas a los sujetos implicados y una tercera categoría relativa a aspectos situacionales con formato de Likert.

El análisis interpretativo pormenorizado de la Forma-A, se ha integrado en diferentes categorías:

Categoría I. Posición Sociométrica: La categoría agrupa a los ítems que indagan sobre la estructura socio-afectiva del grupo. Los ítems que componen esta categoría son: 1. Elegido,

2. Rechazado, 3. Ser elegido (expectativa) y 4. Ser rechazado (expectativa). Proporcionando información referida a tres aspectos: la dimensión sociométrica, la estructura informal del grupo y el nivel de cohesión de sus miembros.

En este caso la situación sociométrica o estatus de cada alumno en el grupo, evaluó el grado de aceptación de cada miembro bajo una doble perspectiva:

- a) La relación de cada alumno con respecto al conjunto del grupo-aula clasificando el grado de aceptación o rechazo. Asimismo, permite calcular el índice de popularidad y antipatía. En general informa del grado de acomodación del alumno al grupo de iguales.
- b) Las expectativas sociales, estableciendo tres niveles de aceptación (alta sociabilidad, baja sociabilidad y sociabilidad equilibrada).

Categoría II. Dinámica Bullying: Informa de aspectos interpersonales en la relación agresión-victimización, lo conforman los ítems: 5. Fuerte, 6. Cobarde, 7. Agresivo, 8. Víctima, 9. Provocador, 10. Manía. Su análisis informa concretamente de la incidencia del problema y sujetos directamente implicados, la repercusión, y el apoyo que los implicados reciben del grupo así como la percepción que de éstos tiene el grupo en cuanto a condiciones que favorecen la dinámica del maltrato.

Categoría III. Aspectos situacionales: está formado por los ítems: 11. Forma, 12. Lugar, 13. Frecuencia, 14. Gravedad, 15. Seguridad. Su análisis puede realizarse en 2 niveles, uno individual lo que permite conocer como se encuentra cada miembro del grupo y como valora la problemática; y el grupal a través de la conversión de las puntuaciones individuales en porcentajes, lo que informará sobre la visión del grupo en cuanto a formas más habituales de agresión, frecuencia, y lugares donde suelen ocurrir las agresiones. Asimismo da un valor medio asignado al bullying (gravedad otorgada) y nivel de seguridad percibida en el centro escolar (Cerezo, 2006).

5.5.2. Entrevista semi-estructurada

El guión de la entrevista fue elaborado por las investigadoras de este estudio y con el cual se exploró acerca de la estructura familiar y relacional de los participantes y su percepción del acoso escolar, atribuciones y posibles soluciones a estas situaciones. También aportó datos sobre aspectos más individuales de los sujetos, como sus intereses y

la forma de percibirse a sí mismo. Por último se buscó, mediante esta entrevista, ahondar en los deseos y aspiraciones de los protagonistas de bullying.

5.5.3. Test Gestáltico Visomotor de Bender (Wojtuñ, 1979)

El test de Bender consiste en 9 tarjetas (10 x 15 cm) con dibujos abstractos y al sujeto se le pide que “copie los dibujos”, para lo cual se le entrega una hoja de papel y un lápiz de grafito. Ha sido concebido dentro de los lineamientos y orientaciones metodológicas gestálticas, las cuales suponen que cuando una parte del cerebro funciona, funciona todo, de manera que la nueva experiencia modifica la anterior y como los hechos psíquicos tienen sus bases en el funcionamiento cerebral, cada hecho psíquico, modifica los anteriores y por eso se considera la conducta como algo masivo (Wojtuñ, 1979).

El test fue concebido para medir la función visomotora del sujeto (especialmente, el nivel de maduración en niños), la cual está asociada a la capacidad de lenguaje y a diversas funciones de la inteligencia como: la percepción visual, la memoria, la habilidad motora y manual, los conceptos temporo-espaciales y la capacidad de integración. Sin embargo, a medida que el sujeto madura la producción se ajusta y perfecciona y cuando ya es adulto o adolescente, como es el caso del presente estudio, la producción depende del estado físico y psíquico del sujeto. Por lo tanto, clínicamente, el test de Bender también se utiliza para medir aspectos psicológicos tales como, ansiedad, egocentrismo, agresividad, control de impulsos, rasgos neuróticos, psicopáticos o psicóticos, expansividad, inhibición, sociabilidad y otra serie de indicadores psicopatológicos (Wojtuñ, 1979).

5.5.4. La Figura Humana. Test Proyectivo de Karen Machover (Portuondo, 1979)

Se utilizaron en la aplicación del test, hojas de papel blancas y un lápiz de grafito con borra. Se le indica al sujeto que “dibuje una persona”, al concluir, se le pide que “dibuje una persona del sexo contrario a la que ya dibujó”. Una vez que ha terminado de elaborar los dos dibujos, se le pide que “haga una historia o un cuento acerca de las dos personas, imagínese que existen realmente”. También pueden ser formuladas preguntas específicas con respecto a los dibujos y a la historia. Portuondo (1979), hizo una sistematización de este test con fines de utilidad práctica y considera que “a través del dibujo de la figura humana, la personalidad proyecta toda una gama de rasgos significativos y útiles para un mejor diagnóstico, tanto psicodinámico como nosológico” (p. 1).

La prueba evalúa rasgos de personalidad del individuo, basándose en el supuesto de que, cuando un sujeto se propone dibujar una persona, tiene que referirse necesariamente a la imagen de sí mismo y de las demás personas significativas para él. También se considera un medio adecuado para la proyección individual de los problemas personales y de la experiencia organizativa de cada individuo, así como de la forma como el individuo concibe las relaciones con los otros significativos y de cómo controla sus impulsos (Sánchez, Guisa, Cedillo y Pascual, 2002).

5.5.5. Psicodiagnóstico de Rorschach. Sistema Comprehensivo de Exner (2000, 2001)

El test consiste en un conjunto de 10 láminas que contienen manchas de tintas, las cuales les fueron mostradas a los sujetos con la consigna: “¿que podría ser esto?”. Se espera que ante estos estímulos abstractos, cada sujeto utilice de forma adecuada sus funciones mentales complejas, logrando integrar, organizar y estructurar cada estímulo para producir una respuesta con sentido.

La prueba arroja datos sobre la organización psicológica y el funcionamiento de la persona, con mayor énfasis en la primera. De manera que se puede disponer, a través de sus producciones, de una imagen del individuo como entidad psicológica única, considerando variables como la capacidad de control, la tolerancia al estrés, el afecto, el procesamiento de la información, la mediación cognitiva, la ideación, la autopercepción y la percepción y conducta interpersonales (Exner, 2001).

5.6. Procedimiento:

El procedimiento se dividió en 2 fases y se estructuró, de la siguiente manera:

FASE 1. Cuantitativa.

- Se procedió a elegir y a contactar a los dos centros educativos de donde se obtuvo la muestra.
- Por medio de los canales pertinentes se formalizó la petición.
- Se eligieron al azar cuatro secciones de octavo grado, dos en cada centro educativo. Se formalizaron los permisos requeridos por parte de los padres y representantes.
- En cada una de estas secciones, de forma colectiva y procurando mantener estables las condiciones ambientales, se procedió a la aplicación del Test Bull-S a los sujetos de la muestra.

- Se denominaron Grupo 1 y 2 a las secciones procedentes de la E.B.N “Lino de Clemente” y Grupo 3 y 4 a las procedentes de la U.E.N “Juan Rodríguez Suárez”.
- Se procedió a introducir los datos en una base estadística, los sujetos fueron identificados con números, para preservar la confidencialidad. De manera que desde el grupo 1 al 4 se obtuvo una numeración continua de 67 sujetos participantes. Los datos fueron trabajados a través del programa estadístico SPSS versión 17.
- De esta forma fueron identificados en cada sección los sujetos involucrados en situaciones de acoso escolar (actores), la frecuencia y lugares predominantes de ocurrencia, el tipo de violencia implementado en cada uno de los grupos y la percepción de seguridad dentro del colegio que cada participante tiene. Se utilizó para esto la estadística descriptiva, es decir, se describieron los valores o puntuaciones obtenidas mediante una distribución de frecuencia, en la cual se ordenaron las puntuaciones en categorías que se podrán apreciar a través de una tabla de distribución de frecuencia (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

FASE 2. Cualitativa.

- Una vez identificados los participantes en las situaciones de acoso en cada grupo, se procedió a la aplicación de los tests Bender, Figura Humana, Psicodiagnóstico de Rorschach y la entrevista semi-estructurada. Se realizó en dos sesiones con cada sujeto, una para los test gráficos y la entrevista y otra sesión para el Rorschach. De esta manera, se trató de controlar una serie de variables, tales como la fatiga del sujeto, la posible preocupación por ausentarse un tiempo muy prolongado de sus actividades académicas y la disponibilidad de tiempo.
- Cada sesión tuvo una duración aproximada de 45 a 60 minutos. Trabajando ambas investigadoras con sujetos diferentes, es decir, mientras una aplicaba proyectivas y entrevista, la otra aplicaba Rorschach, como una forma de controlar la variable tiempo.
- Las producciones de los sujetos fueron analizadas y se establecieron, a partir de los datos obtenidos mediante el Tests Bender, Figura Humana, Psicodiagnóstico de Rorschach y la entrevista, los aspectos psicodinámicos y familiares de los protagonistas. Esto, realizando una categorización de estos aspectos a través de los indicadores de agresividad, dependencia, percepción de sí mismo, percepción del ambiente, disposición a las relaciones interpersonales y control de impulsos.

CAPITULO VI.- RESULTADOS

Este apartado contiene los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados a la muestra. Para su exposición se utilizó el criterio de avanzar desde lo más general a lo más específico. Se consideró que de esta manera se obtenía una mayor facilidad de comprensión y coherencia para su lectura.

Por consiguiente, serán mostrados en primer lugar las características referidas al acoso escolar en su forma más externa, como son los aspectos situacionales del fenómeno (tipo, sitio, frecuencia, gravedad y percepción de seguridad), luego las características sociométricas de los grupos en estudio (grado de cohesión grupal, expectativas de sociabilidad, popularidad, rechazo y aislamiento). Seguidamente, los aspectos comportamentales interpersonales en la relación agresión-victimización, donde quedarán identificados los protagonistas del fenómeno en cada grupo, para terminar con la exposición de los aspectos psicodinámicos de cada uno de estos actores.

Con el fin de lograr dichas descripciones, se efectuaron cambios en la distribución de la muestra: para obtener los resultados referidos a los aspectos situacionales (tipo, sitio, frecuencia, gravedad y percepción de seguridad), se trabajó con el total de la muestra (67 alumnos), ya que la existencia o no del fenómeno y lo que lo caracteriza es un tema en común de todos los participantes.

Por el contrario, las características sociométricas y los aspectos comportamentales interpersonales en la relación agresión-victimización, son aspectos particulares de una agrupación específica, por lo que se trabajaron los datos en cada una de los 4 grupos originales (las 4 secciones de los 2 liceos). Finalmente, para obtener los resultados que tienen que ver con los aspectos psicodinámicos de los protagonistas, se minimiza el énfasis sobre los grupos e individualidades para acentuar el rol (agresor, víctima y víctima-provocador) y sus características.

6.1 CARACTERÍSTICAS DEL FENÓMENO (Dinámica Social)

Este apartado se refiere a los aspectos más generales, los situacionales. De manera que, verán a continuación los datos referidos al acoso escolar que tienen que se relacionan con el tipo, sitio, frecuencia, gravedad y percepción de seguridad del fenómeno. Como se

explicó ya, estos resultados reflejan la opinión de la totalidad de la muestra (67), sin agruparlos por secciones como era su forma natural.

6.1.1 Tipos

Estos resultados fueron obtenidos de las respuestas dadas al ítem No. 11 del test Bull-S por los 67 sujetos (el total de la muestra). En el cual los participantes debían responder, categorizando con un número (1, 2, 3 y 4) de acuerdo a su criterio, cuales eran los tipos de violencia que suelen ocurrir en el ambiente escolar. El número 1 debía asignársele al tipo de violencia que el sujeto considerara que es el más utilizado, de esta manera hasta llegar al número 4 que representa a la modalidad de violencia que menos se utiliza; las opciones eran: *Insultos y Amenazas*, *Maltrato Físico*, *Rechazo* y *Otras Formas*. La figura 1 muestra cuales fueron los resultados obtenidos.

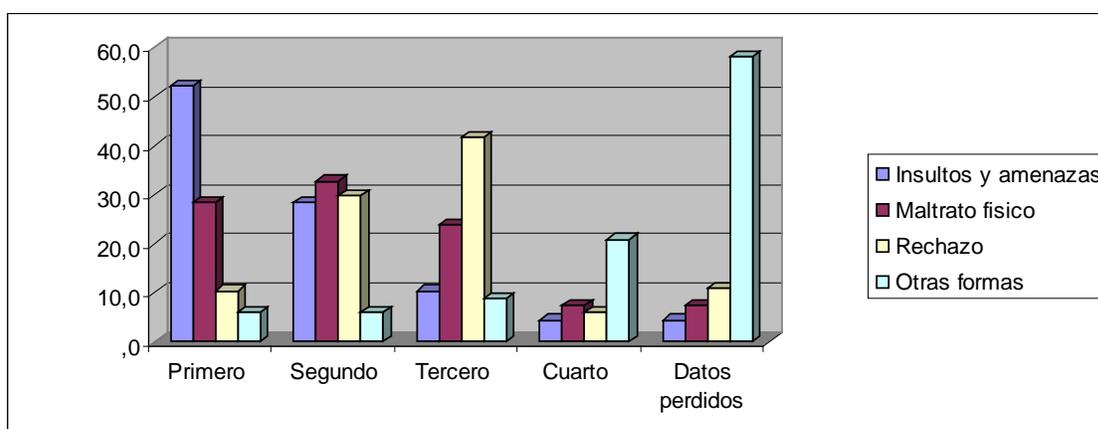


Figura 1. Tipos de Violencia que Ocurren en El Ámbito Escolar

Del total de la muestra, un 52,2% consideró que la primera forma de violencia presente son los *Insultos y Amenazas*, el 32,8% del total de los sujetos eligieron el *Maltrato Físico* como la segunda forma de agresión más usada. El tercer lugar en preferencia para agredir, lo obtuvo el *Rechazo* con un 41,8% del total de las opiniones en esa categoría. Y un 20,9% de la muestra le dió el cuarto lugar a *Otras Formas* de violencia, mencionando la utilización de *sobrenombres* (nombrar a la persona de otra forma distinta a su nombre propio, que puede ser jocosa o humillante), la imposición de *chalequeos* (burlas y bromas pesadas dirigidas hacia otro compañero) los rumores y esconder las cosas. Es llamativo que en esta opción hubo una pérdida de más del 50% de los datos, indicando esto, que la mayoría de los

participantes se limitó a considerar solos las 3 primeras opciones que brinda el test para ordenarlos según la mayor presencia.

6.1.2 Lugar

Los resultados se obtuvieron a través del ítem 12 del test Bull-S, por las respuestas de los 67 sujetos (el total de la muestra). El sistema usado para responder es el mismo usado en el ítem anterior. Aquí se pretendió saber la opinión de los participantes sobre los lugares más usados para las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, las opciones eran: *En el Aula*, *En el Patio*, *En los Pasillos* y *Otros Lugares*. Los resultados se muestran en la figura 2:

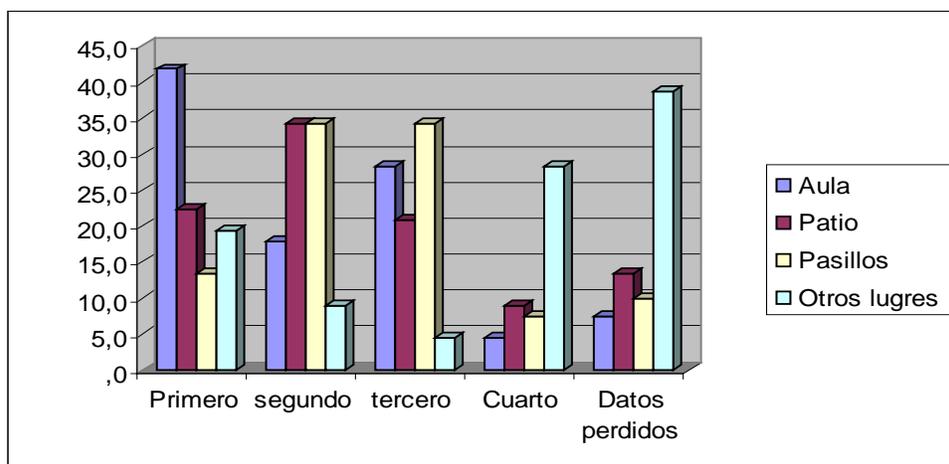


Figura 2. Lugares Donde Suelen Ocurrir las Violencias.

El primer lugar lo obtuvo el *Aula* de clases con un 41,8% de las opiniones del total de la muestra, lo siguen en importancia el *Patio* del liceo y los *Pasillos* de la institución, como el segundo lugar más elegido para manifestar la violencia, según el 34,3% de las opiniones en cada uno de los dos rubros; y en el cuarto lugar de preferencia para agredir fueron considerados *Otros lugares*, mencionando de forma unánime el 28,4%, a los alrededores del liceo.

6.1.3 Frecuencia

Se muestran en este apartado los resultados del ítem 13, en el cual se les pidió a los participantes (toda la muestra), que señalaran con una "X" la opción que le pareciera adecuada para describir la frecuencia con que ocurren en su escuela las manifestaciones de

violencia. Las opciones eran: *Todos los Días*, *1-2 Veces por Semana*, *Rara Vez* y *Nunca*.

Los alumnos respondieron de la siguiente manera:

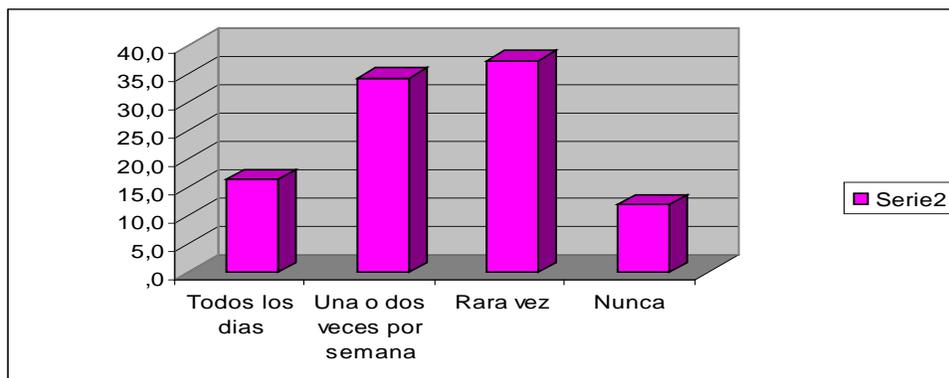


Figura 3. Con que Frecuencia Ocurren las Violencias en el Liceo.

La mayoría estuvo representada por el 37,3% de la muestra, el cual consideró que *Rara Vez* se presentan situaciones de violencia en el liceo. Sin embargo, un porcentaje cercano, el 34,3% considera que ocurren *Una o Dos Veces por Semana* y el 16,4% con una frecuencia aún mayor, *Todos los Días*. También hay un 11,8% que considera que *Nunca* se presentan situaciones de violencia en el liceo.

6.1.4 Gravedad

Este rubro está compuesto por las respuestas dadas por los 67 participantes, al ítem 14 del test. La forma de responderla era mediante una selección simple, marcando con una "X" la opción que se ajustara más a la percepción de cada alumno con respecto a la gravedad que encierran las situaciones de violencia que se presentan en su liceo. Las opciones presentadas fueron *Poco o Nada*, *Regular*, *Bastante* y *Mucho*.

Las respuestas están reflejadas en la figura 4 para una mejor visualización y muestran que la mayoría de los participantes, representados por un 47,8%, percibe que las situaciones de violencia que se presentan dentro del liceo, son de una gravedad *Regular*. Un porcentaje significativo, el 28,4%, cree que las situaciones son *Bastantes Graves*, junto con un 4,5% que las considera *Muy Graves*. Al contrario, el 17,9% de los sujetos encuestados consideró que encerraban *Poca o Ninguna gravedad*.

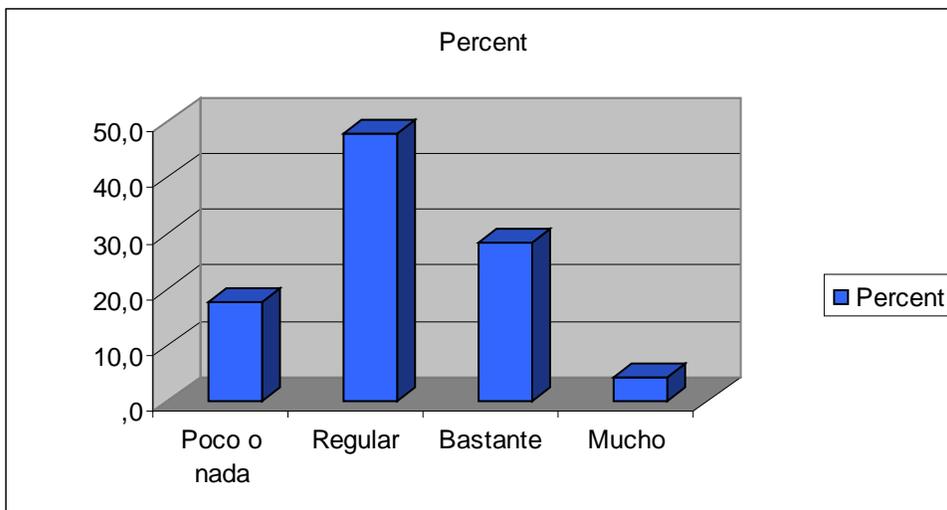


Figura 4. Percepción de Gravedad en las Situaciones de Violencia.

6.1.5 Percepción de Seguridad

Se muestra en la tabla 5, la percepción del total de los sujetos con respecto a la seguridad sentida dentro del liceo. Estos resultados se obtuvieron de las respuestas dadas al ítem 15 del test, que al igual que en los dos últimos, consistió en una selección simple, marcando con una "X" una de estas cuatro opciones: *Poco o Nada*, *Regular*, *Bastante* y *Mucho*. La figura 5 lo muestra mejor.

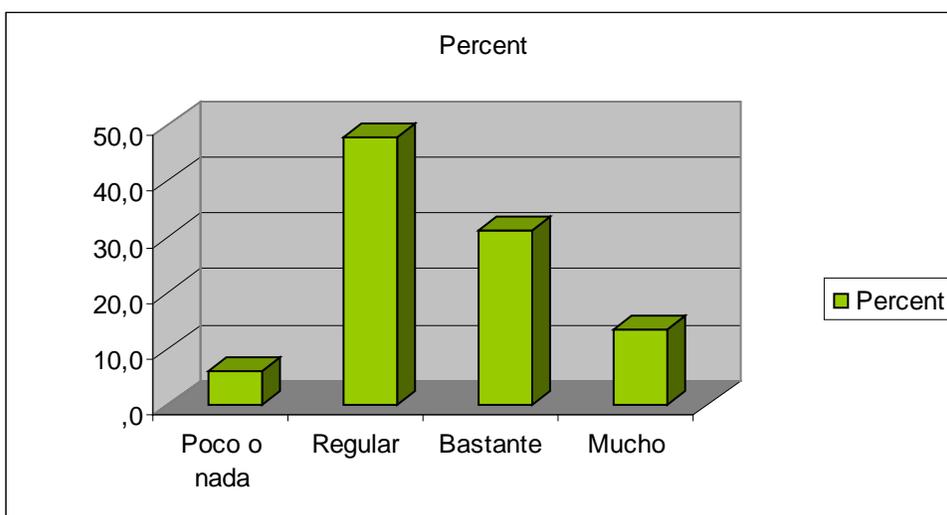


Figura 5. Percepción de Seguridad Dentro del Liceo

La mayoría (47,8%) opinó que se siente seguro de forma *Regular*, dentro del liceo, un 31,3% percibe que hay *Bastante* seguridad allí, junto con el 13,4% que considera que están *Muy* seguros dentro del liceo, en contraste con el 6% que afirma sentirse *Poco o Nada* seguro dentro del liceo.

6.2 POSICIÓN SOCIOMÉTRICA

Dentro de este apartado se muestran los resultados obtenidos a través de las preguntas 1. *¿A quién elegirías como compañero de grupo en la clase? (Aceptación)*, 2. *¿A quién NO elegirías como compañero de grupo en la clase? (Rechazo)*, 3. *¿Quién crees que te elegiría a ti? (Expectativa de ser elegido)* y 4. *¿Quién crees que NO te elegiría a ti? (Expectativa de ser rechazado)*, del test Bull-S. Con ellos se pretendió medir la posición sociométrica de los miembros dentro de cada grupo, señalando factores como la popularidad, antipatía, rechazo, aislamiento y las expectativas sociales, estableciendo 3 niveles de aceptación (alta sociabilidad, baja sociabilidad y la sociabilidad equilibrada), también la calidad de la cohesión grupal existente.

Tratándose de aspectos más particulares del fenómeno, los datos de este apartado se desglosaron por grupos. Se trabajó con la muestra tal como ésta se presentó originalmente, es decir, dividida en 4 secciones. De manera que las secciones C y D de la E.B.N “Lino de Clemente” se presentan en estos resultados como los grupos 1 y 2, respectivamente; y las secciones E y F de la U.E.N “Juan Rodríguez Suárez” son los grupos 3 y 4 mostrados aquí.

Se hizo de esta manera debido a que la posición sociométrica contempla aspectos relacionales dentro de un grupo donde todos los miembros se conocen y comparten objetivos en común, por lo tanto, no era adecuado ni lógico, mezclar los resultados de dos secciones de una misma institución y mucho menos entre instituciones diferentes.

Los resultados obtenidos por cada grupo son los siguientes:

GRUPO 1

Tabla 2.

Grupo 1. ¿A Quién Elegirías como Compañero de Grupo en la Clase?

SUJETO NOMINADO	QUIEN LO NOMINÓ	CANTIDAD
1	16, 13	2
2	8	1
3	2, 7	2
4	10, 18	2
5	6, 17, 18	3
7	3	1
8	2	1
9	15, 11	2
10	4	1
11	5, 2, 8, 15	4
12	14, 18	2
14	12	1
15	9, 11	2
16	1	1
17	6, 15	2
18	4, 10, 12, 13, 14	5
19	5, 6, 17	3

La tabla 2 señala que los sujetos 11 y 18 muestran el mayor grado de aceptación dentro el grupo, sobresaliendo el sujeto 18 como el más popular. Al contrario, los sujetos 6 y 13 no son elegidos para ser compañeros de grupo, a pesar de que ellos mostraron su preferencia por algunos de sus compañeros, esto los coloca en una posición de aislamiento en este grupo. Se observa tendencia al rechazo en los sujetos 2 y 8, y también en los sujetos 1 y 16, los cuales conforman dos parejas cerradas a aceptar y a ser aceptados por los demás sujetos.

Tabla 3

Grupo 1. ¿A Quién No Elegirías como Compañero de Grupo en la Clase?

SUJETO NOMINADO	QUIEN LO NOMINÓ	CANTIDAD
1	11	1
2	4, 19	2
3	4, 14	2
7	5, 6	2
8	4, 10, 12, 14, 18	5
9	3, 17	2
12	2	1
14	1, 8	2
15	6	1
16	17	1
17	5, 7	2
18	2	1

Así mismo se aprecia en la tabla 3, que el sujeto 8 es quien obtiene el mayor número de rechazos por parte de sus compañeros. Nótese que en esta oportunidad de manifestar el rechazo abiertamente, los sujetos 13 y 6 no son nominados, es decir, en vez de rechazo, esta puntuación indica que no son tomados en cuenta.

Tabla 4.

Grupo 1. ¿Quién Crees que te Elegiría a Ti?

SUJETO QUE OPINA	QUIEN CREE QUE LO ELEGIRIA	CANTIDAD
1	16	1
2	3, 7, 8	3
3	7	1
4	10, 12, 18	3
5	Np	1
6	19	1
7	3	1
8	2	1
9	15	1
10	4	1
11	18	1
12	4, 18	2
13	1, 16, 18	3
14	12, 18	2
15	9, 11, 17	3
16	1	1
17	Np	1
18	12	1
19	5	1

Np: sujeto que no participó

Destacan sujetos con expectativas de ser aceptados y que no son correspondidos de igual forma por las personas a las cuales están dirigidas estas expectativas, tales son los casos de los sujetos 2, 14 y 15. También se observan en la tabla 4, sujetos como el 1,3, 7, 8, 9, 10, 16 y 18 que poseen bajas expectativas de ser aceptados pero sí son correspondidos.

Tabla 5.

Grupo 1. ¿Quién Crees que No te Elegiría a Ti?

SUJETO QUE OPINA	QUIEN CREE QUE NO LO ELEGIRIA	CANTIDAD
1	13	1
2	5, 9, 19	3
4	2, 3, 8	3
5	7	1
6	10	1
7	8	1
8	3, 7	2
9	Np	1
10	14	1
11	2, 8, 16	3
12	3, 7, 8	3
13	19	1
14	16	1
15	Np. Np	2
16	8	1
17	7, 8	2
18	11	1
19	8	1

En la tabla 5, sobresale el sujeto 8, con un alto índice de antipatía debido a que 7 personas del grupo tienen una expectativa negativa con respecto a ser aceptadas por ella.

En general se observa poca cohesión grupal, se trata de un grupo conformado por diversas parejas o tríos que se excluyen y rechazan al resto, de manera que existe la tendencia a que las expectativas de aceptación no sean correspondidas y a que algunos individuos sean rechazados, aislados o no tomados en cuenta por el resto del grupo. De acuerdo al criterio de Cerezo (2006) sobre las expectativas de sociabilidad (Alta Sociabilidad, Baja Sociabilidad, Sociabilidad Equilibrada), las 4 tablas indican que los sujetos 5, 6, 8, 10, 11, 17 y 18 poseen Alta Sociabilidad, es decir, el total de las elecciones emitidas por estos sujetos es superior al que esperan recibir; los sujetos 4 y 13 tienen Baja Sociabilidad, ya que esperan recibir más elecciones de las que dan y los sujetos 1, 2, 3, 7, 9, 12, 14, 15, 16 y 19

tienen Sociabilidad Equilibrada, porque el total de elecciones que esperan recibir coincide con las que efectivamente reciben.

GRUPO 2

Tabla 6.

Grupo 2. ¿A Quién Elegirías como Compañero de Grupo en la Escuela?

SUJETO NOMINADO	QUIEN LO NOMINÓ	CANTIDAD
20	26,32,33,34,42	5
21	22,23	2
22	40	1
23	21,22	2
24	39	1
25	26	1
26	25	1
27	29	1
28	38	1
29	27,36,38	3
30	31,35,36	3
33	20, 21,23,27, 30, 32,34, 35, 36, 37, 39	11
35	28,30,31	3
36	20, 21,23, 25,27,30,32, 39	8
37	28,29,31,33	4
38	40	1
39	24	1
40	24,42	2
41	38	1
42	24,40,41	3

De acuerdo a lo observado en la Tabla 6, este grupo posee cuatro sujetos con alta popularidad, en orden decreciente son el 33, 36, 20 y 37, en el que destaca el número 33 como el más popular. Por otra parte, son ignorados para trabajar en grupo los sujetos 31, 32 y 34, lo que indica una tendencia al aislamiento.

Tabla 7.

Grupo 2. ¿A Quién No Elegirías como Compañero de Grupo en la Escuela?

SUJETO NOMINADO	QUIEN LO NOMINÓ	CANTIDAD
20	27,29,41	3
21	42	1
22	24, 27, 28,29,32, 34, 38	7
24	36,38	2
25	27, 28, 29, 31, 33,40	6
26	23	1
27	20,25,30,32,39	5
29	20,25,26,32,33,34	6
31	23,35,36,37	4
32	21	1
34	21,30,31,39	4
36	22	1
37	21	1
38	20,34,35	3
39	38	1
40	26,39	2
41	23,28,30,31,35	5
42	26	1

De forma abierta en la tabla 7, se evidencia el rechazo hacia los sujetos 22, 25, 27, 29 y 41. Los sujetos 31 y 34 son aislados a través del rechazo y el 32 por no ser tomado en cuenta.

Tabla 8.

Grupo 2. ¿Quién Crees que te Elegiría a Ti?

SUJETO QUE OPINA	QUIEN CREO QUE LO ELEGIRIA	CANTIDAD
20	33,36,34	3
21	23,20	2
22	23,21	2
23	36,42,21	3
24	39	1
25	23	1
26	25	1
27	29	1
28	37,35,24	3
29	Todos	23
30	35,38,28	3
31	35	1
32	34,25,20	3
33	37	1
34	32,20	2
35	30	1
36	27,29	2
37	28,31,33	3
38	41	1
39	23,24,42	3
40	24,38,42	3
41	38	1
42	20,40	2

Resaltan sujetos con pocas expectativas de ser aceptados y que en efecto no son correspondidas por las personas a las cuales están dirigidas estas pocas expectativas, como los sujetos 22, 25, 26, 30, 31, 32 y 36. Por otro lado, la tabla 8 muestra que hay sujetos con bajas expectativas pero que si son correspondidas, ellos son los sujetos 24, 27, 33, 34, 35, 30, 38 y 41. También es de notar que el sujeto 29 que tiene altas expectativas de ser aceptada por todo el grupo, sin embargo, es una de las personas a quién más se le rechaza abiertamente.

Tabla 9.

Grupo 2. ¿Quién Crees que No te Elegiría a Ti?

SUJETO QUE OPINA	QUIEN CREO QUE NO ME ELEGIRIA	CANTIDAD
20	27,29	2
21	27,29,30	3
22	33	1
23	20,29,37	3
24	36	1
25	29	1
27	20	1
28	25,27,33	3
29	20,25,34	3
30	33,36	2
31	30	1
32	27,29	2
33	41	1
34	35,37	2
35	40	1
36	33	1
37	25	1
38	25,33	2
39	27,34	2
40	27,29	2
41	30	1
42	21,25	2

Sobresalen en la tabla 9, los sujetos 27 y 29 con 6 votos y los sujetos 25 y 33 con 5 votos para calificar por antipatía del grupo hacia ellos, ya que esto indica que el grupo tiene expectativas negativas con respecto a ser aceptado por estos sujetos.

En general, pues, se trata de un grupo con mediana cohesión, que si bien existen algunas parejas que se excluyen y rechazan al resto, la mayoría de las personas ve correspondida en alguna medida sus expectativas de ser aceptadas. Las 4 tablas indican que los sujetos 21, 24, 25, 26, 27, 31, 33, 35, 36 y 38 poseen Alta Sociabilidad; los sujetos 20, 28, 29 y 37 tienen Baja Sociabilidad y los sujetos 22, 23, 30, 32, 34, 39, 40, 41 y 42 tienen Sociabilidad Equilibrada.

GRUPO 3

Tabla 10.

Grupo 3. ¿A Quién Elegirías como Compañero de Grupo en la Clase?

SUJETO NOMINADO	QUIEN LO NOMINÓ	CANTIDAD
43	47, 52, 53	3
45	48, 51, 53	3
46	44, 49, 51, 52	4
47	43, 44, 45, 53	4
48	45, 51	2
49	46	1
50	43, 44, 46, 49, 52,	5
52	43, 46, 49, 50	4
53	45, 47	2

Se aprecia en la tabla 10, que el sujeto con mayor aceptación por parte del grupo es el 50, siendo elegido por un gran número de sus compañeros e identificándose entonces, como el sujeto más popular. De igual forma, los sujetos 46, 47 y 52 tienen gran aceptación por parte del grupo.

Por otro lado, se evidencia que los sujetos 44 y 51 no son escogidos por ninguno de sus compañeros aun cuando ellos utilizan todas sus opciones de escogencia de compañero, en la misma situación se encuentra el sujeto 49, que sólo fue escogido por uno de sus compañeros. De forma general se observa bastante cohesión y una buena distribución de las elecciones de compañeros en el grupo.

Tabla 11.

Grupo 3. ¿A Quién No Elegirías como Compañero de Grupo en la Clase?

SUJETO NOMINADO	QUIEN LO NOMINÓ	CANTIDAD
44	43	1
46	53	1
47	46, 49, 50, 52	4
49	44, 45, 53	3
50	47	1
52	45, 47	2
53	44, 46, 49	3

En la tabla 11, se muestra, por otro lado, que el sujeto 47 tiene el mayor número de rechazos y el sujeto 49 es el segundo más elegido en esta categoría, lo que estaría confirmando que estos son sujetos rechazados. Por otra parte, es notorio que los sujetos 43, 45, 48 y 51 no son elegidos en este región, lo cual no indica un rechazo abierto por parte del grupo, sino más bien, indicaría que estos sujetos no son tomados en cuenta y que pueden tender a estar aislados.

Tabla 12.

Grupo 3. ¿Quién Crees que te Elegiría a Ti?

SUJETO QUE OPINA	QUIEN CREO QUE ME ELEGIRIA	CANTIDAD
43	52, 50	1
44	50	1
45	48	1
46	49	1
47	53	1
48	45	1
49	46, 52	2
50	49	1
51	45, 46, 48	3
52	46, 49, 50	3
53	47	1

Se evidencia en la tabla anterior (tabla 12), que la mayoría de los sujetos tienen pocas expectativas, o muy puntuales con respecto a ser elegidos dentro del grupo, lo contrario sucede con los sujetos 51 y 52 que presentan la mayor expectativa de ser escogido por los otros.

Tabla .13

Grupo 3. ¿Quién Crees que No te Elegiría a Ti?

SUJETO QUE OPINA	QUIEN CREO QUE NO ME ELEGIRIA	CANTIDAD
43	44	1
44	51, 53	2
45	49	1
46	47	1
47	49	1
48	47	1
49	43, 44	2
50	47	1
51	44	1
52	47	1
53	44	1

En la tabla 13 se aprecia como el sujeto 47 es quien resulta con la mayor percepción de antipatía por el resto del grupo, seguido por el sujeto 44.

De forma general, este tercer grupo, presenta buena cohesión, esto puede relacionarse con el hecho de que es un grupo pequeño, de todas formas existe un trío conformado por los sujetos 46, 49 y 52, aunque dicho subgrupo no se muestra excluyente ante sus otros compañeros de clases. Es llamativo que el sujeto 51, quién presentó altas expectativas de ser aceptado, no fue correspondido en sus elecciones, ya que en cualquiera de las alternativas fue ignorado por sus compañeros.

Los sujetos 43, 44, 45, 46, 47, 49 y 53 poseen alta sociabilidad ya que el total de las elecciones emitidas es superior a las que esperan recibir, reflejando su apertura a la interrelación con sus compañeros. Con baja sociabilidad se encuentra el sujeto 50, ya que se cierra a elegir compañeros aun cuando el si es elegido por muchos de ellos. No se

encontraron sujetos con sociabilidad equilibrada, los sujetos 48, 51 y 52 no poseen un estilo definido de sociabilidad, lo que se aprecia en ellos es una tendencia a juzgar equivocadamente la aceptación o el rechazo por parte del grupo.

GRUPO 4

Tabla 14.

Grupo 4. ¿A Quién Elegirías como Compañero de Grupo en la Clase?

SUJETO NOMINADO	QUIEN LO NOMINÓ	CANTIDAD
54	59	1
55	58, 63	2
57	55, 58, 62	3
58	55, 63	2
59	65	1
60	54, 67	2
62	54, 57, 65	3
63	55, 58, 65	3
64	56, 57	2
65	54, 57, 59, 62, 63	5
66	60	1

En la tabla 14, se observa que en este grupo destaca el sujeto 65 como el más popular del salón, por otro lado, los sujetos 56, 61 y 67 no son escogidos por ninguno de sus compañeros, lo que podría indicar o un aislamiento del grupo o un rechazo por parte del mismo. También se evidencia un trío bien diferenciado dentro del grupo conformado por los sujetos 55, 58 y 63.

Tabla 15.

Grupo 4. ¿A Quién No Elegirías como Compañero de Grupo en la Clase?

SUJETO NOMINADO	QUIEN LO NOMINÓ	CANTIDAD
54	56, 63	2
55	64, 65	2
56	58, 61, 63	3
58	65, 67	2
59	67	1
60	55, 57	2
61	54, 56, 59, 62	4
67	55	1

En la tabla 15, el sujeto 61 se posiciona como el que recibe el mayor número de elecciones, lo sigue de cerca el 56, corroborando el rechazo o la antipatía por parte del grupo hacia ellos y la situación de aislamiento por no ser tomado en cuenta del sujeto 67. Con respecto al resto de los sujetos hay una distribución relativamente homogénea de esta negativa de escogencia. Los sujetos 57, 62, 63, 64 y 65 no son tomados en cuenta en este renglón.

Tabla 16.

Grupo 4. ¿Quién Crees que te Elegiría a Ti?

SUJETO NOMINADO	QUIEN CREES QUE TE ELEGIRIA	CANTIDAD
54	59, 62, 65	3
55	58, 57, 63	3
56	64	1
57	62	2
58	55, 63	2
59	54, 65	2
60	66	1
61	54	1
62	57, 65	2
63	55, 58	2
64	56	1
65	54, 59, 62	3
66	NP	1
67	55 ,60	2

np: no participo

Para las preguntas asociadas con las expectativas de aceptación en la tabla 16, el grupo, de forma general, muestra altas expectativas de ser aceptado. Se hace notorio dentro del salón un subgrupo excluyente formado por los sujetos 55, 58 y 63, los cuales muestran expectativas de ser escogidos entre ellos, y por tanto, acordes y equilibradas. Destacan en este grupo los sujetos 61 y 67, los cuales muestran expectativas de ser aceptados pero sin que el resto de sus compañeros consideren lo mismo de parte de ellos.

Tabla 17.

Grupo 4. ¿Quién Crees que No te Elegiría a Ti?

SUJETO NOMINADO	QUIEN CREES QUE NO TE ELEGIRIA	CANTIDAD
54	56	1
55	65, 66	2
56	54	1
57	60	1
58	59	1
59	61	1
60	55	1
61	59	1
62	59, np	2
63	66	1
64	55	1
65	56, 61, 60	3
66	62	1
67	65, np, np	3

np: no participo

Congruentemente se muestra en la tabla 17, que los miembros de este grupo, de forma general, no consideran que serían rechazados por sus compañeros; a excepción de los sujetos 65 y 67 que tienen altas expectativas de no ser aceptados, que en el caso del sujeto 67 no son acertadas ya que no fue nominado en esta categoría.

Se observa entonces, que el grupo 4 presenta poca cohesión grupal, se muestra la existencia de tríos y parejas dentro de los grupos, así como también, sujetos aislados o rechazados que no pertenecen a ningún subgrupo y no tomados en cuenta por sus compañeros. Poseen alta sociabilidad los sujetos 57 y 53; baja sociabilidad el 64 y el 67, y sociabilidad equilibrada los sujetos 58, 59, 61, 62 y 66. Con respecto a los sujetos 54, 55, 56, 60 y 65, éstos no poseen un estilo definido de sociabilidad, pero si una tendencia a juzgar equivocadamente la aceptación o el rechazo por parte del grupo.

6.3 CARACTERIZACIÓN INTERPERSONAL

Verán a continuación las respuestas utilizadas para identificar a los actores del fenómeno dentro de cada grupo. Se organizaron de la siguiente manera: los ítem 5. *¿Quién es el más fuerte de la clase?*; 7. *¿Quién maltrata o pega a los otros?* y 9. *¿Quién suele empezar las peleas?* Sirvieron para medir las características de fuerza, agresividad y provocación que identifican a un agresor del resto del grupo, de manera que fueron incluidos dentro de esta categoría los alumnos que obtuvieran las tres puntuaciones más altas, por lo menos en dos de estos tres ítem.

Los ítem 6. *¿Quiénes son aquellos que se comportan como cobardes?*; 8. *¿Quiénes tienden a ser víctimas de malos tratos?* y 10. *¿A quién se le tiene manía?* se usaron para caracterizar la poca disposición a enfrentar situaciones de agresión, la victimización por otros y la tendencia a ser aislado o rechazado que identifican a una víctima en la dinámica del acoso escolar. Con el mismo criterio expuesto, se incluyeron en esta categoría los alumnos que obtuvieran las tres puntuaciones más altas, por lo menos en dos de estos tres ítem.

Para identificar a las víctimas-provocadores, el criterio usado fue seleccionar a los participantes que puntuaran entre los tres primeros de cada pregunta y/o específicamente en los ítem 9 y 10. Ya que estas características los predisponen a ser victimizados, pero también a agredir o provocar a los otros. Los resultados obtenidos son los siguientes:

GRUPO 1

Tabla 18.

Grupo 1. ¿Quién es el/la más Fuerte de la Clase?

SUJETO ELEGIDO	CANTIDAD	PORCENTAJE
1	1	5,3%
7	2	10,5%
3	2	10,5%
10	5	26,3%
11	1	5,3%
13	1	5,3%
15	10	52,6%
17	4	21,1%

De acuerdo a la tabla 18, el 26,3 % del total del grupo, el sujeto 5 es el más fuerte y el 52,6% opina que el más fuerte es el sujeto 15. Hay un 21,1% que considera que esa característica la posee el sujeto 17.

Tabla 19.

Grupo 1. ¿Cuáles son Aquellos que se Comportan como Cobardes?

SUJETO ELEGIDO	CANTIDAD	PORCENTAJE
1	3	15,8%
3	1	5,3%
4	1	5,3%
5	1	5,3%
7	1	5,3%
8	1	5,3%
9	1	5,3%
13	3	15,8%
15	3	15,8%
16	1	5,3%
17	1	5,3%
18	1	5,3%
19	1	5,3%

Puede observarse en la Tabla 19, que igual porcentaje de alumnos (15,8%) respectivamente, consideraron que los sujetos 1, 13 y 15 se comportan como cobardes.

Tabla 20.

Grupo 1. ¿Quién Maltrata o Pega a otros Compañeros?

SUJETO ELEGIDO	CANTIDAD	PORCENTAJE
3	1	5,3%
7	1	5,3%
8	3	15,8%
9	1	5,3%
15	3	15,8%
17	14	73,9%

En la tabla 20 se observa que una gran mayoría del salón (73,9%) consideró que el sujeto 17 maltrata o pega a los otros, un 15,8% lo atribuye al sujeto 3 y un porcentaje igual, al sujeto 15.

Tabla 21.

Grupo 1. ¿Quiénes Tienden a ser Víctimas de Malos Tratos?

SUJETO ELEGIDO	CANTIDAD	PORCENTAJE
1	3	15,8%
4	1	5,8%
5	2	10,5%
6	1	5,8%
8	3	15,8%
9	1	5,8%
10	2	10,5%
15	1	5,8%
16	2	10,5%
17	3	15,8%
18	1	5,8%
19	1	5,8%

Se le atribuye un 15,8% de opiniones afirmativas a cada uno de los sujetos 1, 8 y 17, para ser considerados víctimas de malos tratos.

Tabla 22.

Grupo 1. ¿Quién Suele Empezar las Peleas?

SUJETO ELEGIDO	CANTIDAD	PORCENTAJE
1	1	5,3%
3	3	15,8%
8	5	26,3%
9	2	10,5%
15	7	36,8%
17	8	42,1%

Sobresalen por ser considerados provocadores los sujetos 8 con un 26,3%, el 15 con un 36,8% y el 17 con el 42,1% de las opiniones del grupo.

Tabla 23.

Grupo 1. A Quién se le Tiene Manía?

SUJETO ELEGIDO	CANTIDAD	PORCENTAJE
5	2	10,5%
7	2	10,5%
8	8	42,1%
14	3	15,8%
17	2	10,5%

El 42,1% del grupo encuestado, consideró que al sujeto 8 se le tiene manía.

De manera que, los actores identificados en el Grupo 1, son los que se muestra a continuación en la Tabla 23, resaltando el rol adjudicado a cada sujeto elegido y los ítem con los que cumplieron el criterio de selección:

Tabla 24

Identificación de los protagonistas de situaciones de acoso en el Grupo 1

ROL	IDENTIFICACION	SUJETO	ÍTEM EN LOS QUE PUNTUÓ ALTO
AGRESOR		15	5, 6, 7, 9,
VICTIMA		1	6, 8
VICTIMA-PROVOCADOR		8	7, 8, 9, 10
		17	5, 7, 8, 9, 10

GRUPO 2

Tabla 25.

Grupo 2. ¿Quién es el/la Más Fuerte de la Clase?

SUJETO ELEGIDO	CANTIDAD	PORCENTAJE
20	1	4,3%
21	2	8,7%
26	1	4,3%
28	6	26,1%
31	12	52,2%
35	1	4,3%
36	1	4,3%
42	1	4,3%

Tal como se muestra en la siguiente tabla 25, el 52,2% del grupo consideró que el sujeto 31 es el más fuerte, un 26,1% cree que es el sujeto 28 y un 8,7% le adjudica esta característica al sujeto 21.

Tabla 26.

Grupo 2. ¿Quiénes son Aquellos que se Comportan como Cobardes?

SUJETO ELEGIDO	CANTIDAD	PORCENTAJE
21	4	17,3%
22	2	8,7%
24	3	13,0%
28	2	8,7%
30	4	17,3%
31	2	8,7%
35	11	47,8%
36	1	4,3%
37	3	13,0%
38	2	8,7%
41	5	21,7%

Para este ítem la opinión se inclinó a favor de cuatro sujetos, ellos son el 21 con el 17,3%, el 30 con un porcentaje igual, el 35 con el 47,8% y el 41 con un 21,7% de los encuestados.

Tabla 27.

Grupo 2. ¿Quién Maltrata o Pega a otros Compañeros?

SUJETO ELEGIDO	CANTIDAD	PORCENTAJE
20	1	4,3%
21	2	8,7%
22	3	13,0%
23	1	4,3%
26	1	4,3%
27	1	4,3%
30	2	8,7%
31	6	26,1%
35	2	8,7%
37	2	8,7%
38	2	8,7%
40	1	4,3%
42	1	4,3%

La actitud de golpear o maltratar a otros recayó sobre el sujeto 31 con un 26,1% y el sujeto 22 con el 13,0%.

Tabla 28.

Grupo 2. ¿Quiénes Tienden a ser Víctimas de Malos Tratos?

SUJETO ELEGIDO	CANTIDAD	PORCENTAJE
21	8	34,8%
25	2	8,7%
26	1	4,3%
30	3	13,0%
31	1	4,3%
32	1	4,3%
34	1	4,3%
35	13	56,5%
37	1	4,3%

Los sujetos identificados como las víctimas de maltrato son el 8 con un 34,8%, el 30 con el 13,0% y el 35 con el 56,5% del total de opiniones.

Tabla 29.

Grupo 2. ¿Quién Suele Empezar las Peleas?

SUJETO ELEGIDO	CANTIDAD	PORCENTAJE
21	3	13,0%
22	1	4,3%
23	1	4,3%
24	1	4,3%
27	1	4,3%
29	2	8,7%
30	2	8,7%
31	7	25,9%
34	2	8,7%
35	3	13,0%
38	2	8,7%
40	1	4,3%
41	1	4,3%
42	1	4,3%

Los sujetos a quienes el grupo considera como provocadores son el 21 con un 13,0%, el 31 con el 25,9% de los votos y el sujeto 35 con un 13,0%.

Tabla 30.

Grupo 2. ¿A Quién se le Tiene Manía?

SUJETO ELEGIDO	CANTIDAD	PORCENTAJE
21	11	47,8%
25	3	13,0%
27	1	4,3%
29	2	8,7%
30	1	4,3%
31	1	4,3%
35	14	60,9%
38	2	8,7%

Un 47,8% consideró que contra el sujeto 21 se despliega una actitud negativa y de rechazo, y un 60,9% cree que esa actitud es hacia el sujeto 35.

De este modo, los protagonistas identificados en el Grupo 2, se muestran a continuación en la Tabla 31, e igualmente se especifica el rol adjudicado a cada sujeto elegido y los ítem con los que cumplieron el criterio de selección:

Tabla 31

Identificación de los protagonistas de situaciones de acoso en el Grupo 2

ROL	IDENTIFICACION	SUJETO	ÍTEM EN LOS QUE PUNTUÓ ALTO
AGRESOR		31	5, 7, 9
VICTIMA		35	6, 8, 9, 10
VICTIMA-PROVOCADOR		21	5, 6, 7, 8, 9, 10
		30	6, 7, 8, 9

GRUPO 3

Tabla 32.

Grupo 3. ¿Quién es el/la más Fuerte de la Clase?

SUJETO NOMINADO	CANTIDAD	PORCENTAJE
43	1	10%
44	1	10%
45	4	40%
47	1	10%
48	2	20%
49	3	30%
51	1	10%

Al observar la tabla 32 se hace evidente que un 40% de los participantes señalaron que el sujeto más fuerte es el 45, en este mismo renglón el sujeto 49 con el 30% también resultó identificado como la más fuerte.

Tabla 33.

Grupo 3. ¿Cuáles son Aquellos que se Comportan como Cobardes?

SUJETO NOMINADO	CANTIDAD	PORCENTAJE
45	4	40%
46	1	10%
47	1	10%
48	2	20%
49	2	20%
50	1	10%
51	5	50%
52	1	10%
53	1	10%

El sujeto 51 con el 50% es el señalado como el poseedor de la característica de cobarde; también con el 40% el sujeto 45 es señalado como cobarde.

Tabla 34.

Grupo 3. ¿Quién Maltrata o Pega a otros Compañeros?

SUJETO NOMINADO	CANTIDAD	PORCENTAJE
43	1	10%
44	2	20%
46	2	20%
49	1	10%
52	3	30%

La tabla muestra que un 30% de los encuestados considera que el sujeto 52 agrede a otros compañeros y un 20%, por igual, considera que lo hacen los sujetos 44 y 46.

Tabla 35.

Grupo 3. ¿Quiénes Tienden a ser Víctimas de Malos Tratos?

SUJETO Nominado	CANTIDAD	PORCENTAJE
43	1	10%
44	2	20%
46	5	50%
50	1	10%
51	2	20%
52	1	10%

En esta categoría destaca el sujeto 46, con el 50% es elegido como el alumno que cumple con las características de víctima o receptor de malos tratos por parte de sus compañeros.

Tabla 36.

Grupo 3. ¿Quién Suele Empezar las Peleas?

SUJETO Nominado	CANTIDAD	PORCENTAJE
44	2	20%
46	4	40%
47	3	30%
49	2	20%
52	2	20%
53	4	40%

Dentro de las opciones que se presentaron para identificar el provocador de peleas en el salón los sujetos 46, 53 con un 40% cada uno y el 47 con un 30 % son los que destacan como los iniciadores de las peleas.

Tabla 37.

Grupo 3. A Quién se le Tiene Manía?

SUJETO NOMINADO	CANTIDAD	PORCENTAJE
47	3	30%
53	4	40%

Con el 40% se eligió al sujeto 53 como al que se le tiene manía, y al 47 con un porcentaje de 30% como el segundo sujeto en clasificar en esta categoría.

Los actores identificados en el Grupo 3, se muestran a continuación en la Tabla 38, resaltando el rol adjudicado a cada sujeto elegido y los ítem con los que cumplieron el criterio de selección:

Tabla 38.

Identificación de los protagonistas de situaciones de acoso en el Grupo 3

ROL \ IDENTIFICACION	SUJETO	ÍTEM EN LOS QUE PUNTUÓ ALTO
AGRESOR	52, 45	7, 5, 6
VICTIMA	51	6, 8
VICTIMA-PROVOCADOR	46	8,9
	47	9, 10
	53	9, 10

GRUPO 4

Tabla 39.

Grupo 4. ¿Quién es el/la más Fuerte de la Clase?

SUJETO NOMINADO	CANTIDAD	PORCENTAJE
55	2	15,4%
56	1	7,7%
57	4	30,8%
58	7	53,8%
63	2	15,4%

En la tabla 39 puede observarse que un 53,8% del grupo identificó al sujeto 58 como el más fuerte de la clase, del mismo modo, con un 30,8% el sujeto 57 fue escogido en segundo lugar como el más fuerte del grupo.

Tabla 40.

Grupo 4. ¿Cuáles son Aquellos que se Comportan como Cobardes?

SUJETO NOMINADO	CANTIDAD	PORCENTAJE
57	1	7,7%
59	1	7,7%
60	11	84,6%
62	1	7,7%
64	2	15,4%
67	3	23,1%

Con un porcentaje del 84,6% el sujeto 60 fue escogido como el que cumple las características para ser identificado como cobarde, aun cuando dentro de las encuestas se le eligió de esta manera por no buscar problemas o rehuir éstos. El sujeto 67 también fue escogido como cobarde dentro del grupo con un 23,1%.

Tabla 41.

Grupo 4. ¿Quién Maltrata o Pega a otros Compañeros?

SUJETO NOMINADO	CANTIDAD	CANTIDAD
55	11	84,6%
58	2	15,4%
63	1	7,7%

Se identifica de forma casi total que el sujeto 55 es quien agrede o maltrata a sus compañeros con un 84,6%; y con un porcentaje menor, el sujeto 58 también fue escogido como maltratador en el grupo

Tabla 42.

Grupo 4. ¿Quiénes Tienden a ser Víctimas de Malos Tratos?

SUJETO NOMINADO	CANTIDAD	CANTIDAD
55	1	7,7%
60	12	92,3%
64	1	7,7%
67	1	7,7%

De forma casi unánime con un 93,3% fue escogido el sujeto 60 como la víctima principal o receptor directo de los malos tratos y las violencias dentro del ambiente escolar.

Tabla 43.

Grupo 4. ¿Quién Suele Empezar las Peleas?

SUJETO NOMINADO	CANTIDAD	CANTIDAD
55	11	84,6%
57	1	7,7%
58	4	30,8%

En esta categoría vuelve aparecer el sujeto 55 como el provocador o iniciador principal de las peleas y las violencias en el aula de clases con el 84,6%, siendo el sujeto 58 con un 30,8% de escogencia también señalado como provocador.

Tabla 44.

Grupo 4. A Quién se le Tiene Manía?

SUJETO NOMINADO	CANTIDAD	CANTIDAD
54	1	7,7%
56	1	7,7%
57	1	7,7%
59	2	15,4%
60	3	23,1%
61	1	7,7%
62	1	7,7%
63	1	7,7%
64	1	7,7%
67	2	15,4%

En este renglón, el sujeto 60 destaca de nuevo, con el 23,1% de las elecciones, como el sujeto a quien se le tiene manía. Dentro del grupo, también el 59 y el 67 presentan cada uno un 15,4% de escogencia.

Los protagonistas identificados en el Grupo 4, se muestran a continuación en la Tabla 45, e igualmente se especifica el rol adjudicado a cada sujeto elegido y los ítem con los que cumplieron el criterio de selección:

Tabla 45.

Identificación de los protagonistas de situaciones de acoso en el Grupo 4

ROL \ IDENTIFICACION	SUJETO	ÍTEM EN LOS QUE PUNTUÓ ALTO
AGRESOR	55	7, 9
	58	5, 7, 9
VICTIMA	60	6, 8, 10
	67	6, 10
VICTIMA-PROVOCADOR	-	-

6.4 PROCESOS PSICODINÁMICOS

Tratándose del aspecto más particular del fenómeno en estudio, en este apartado el énfasis se puso sobre los roles (Víctima, Agresor y Víctima-provocador) más que en los individuos o actores del fenómeno. Esto se hizo con la finalidad de crear un perfil de los tres diferentes roles que arroja el test, para determinar si los mismos presentan características compartidas o diferenciables de los otros.

De manera que, a continuación se ofrecen, desde un punto de vista más clínico, los resultados obtenidos en los test (Bender, Figura Humana y Psicodiagnóstico de Rorschach) y en la entrevista semi-estructurada, separados por roles. Es decir, los resultados obtenidos de los sujetos de la muestra identificados como víctimas del acoso, de los identificados como agresores y finalmente, los resultados de los identificados como víctima-provocadores.

Se podrá notar que los sujetos 45, 47 y 53, todos pertenecientes al grupo 3, aun cuando cumplieron con el criterio para calificar como actores del fenómeno, no participaron en esta parte de la investigación. El motivo fue la muerte experimental, ya que los sujetos en cuestión, no se prestaron para la aplicación de los test.

6.4.1. VÍCTIMAS: 1, 35, 51, 60 Y 67. (Todos Varones)

Test Guestáltico Visomotor de Bender (Wojtuñ, 1979)

- Ψ Presentan de forma general, cierta flexibilidad para la adaptación al ambiente.
- Ψ También se evidencian dificultades en las relaciones interpersonales.
- Ψ Se presentan rasgos paranoides, que reflejan una percepción hostil del ambiente.
- Ψ Inhibición, timidez y retraimiento.
- Ψ Agresividad encubierta y/o reprimida.
- Ψ La mayoría presentó ansiedad mal manejada o encubierta.

El Dibujo de la Figura Humana. Test Proyectivo de Karen Machover (Portuondo, 1979)

- Ψ Hipervigilancia o rasgos paranoides, de forma particular en aquellos sujetos que se perciben a sí mismos como víctimas (sujetos 1 y 60).
- Ψ Es común la presencia en todos los sujetos la dificultad en las relaciones interpersonales y/o el mal manejo de éstas.
- Ψ Conflictos en la sexualidad.

- Ψ Sobrecompensación en la fantasía de sentimientos de inadecuación y debilidad.
- Ψ Inhibición de la agresión oral.
- Ψ La mayoría de los sujetos presentó dependencia emocional (materna) e impulsos orales insatisfechos.
- Ψ Se presenta en todos los sujetos agresividad reprimida.
- Ψ En la mayoría de los sujetos se pudieron apreciar indicadores de egocentrismo.
- Ψ En algunos, se observó control excesivo y poca expresión emocional.
- Ψ En algunos, conflicto emocional profundo.

Entrevista Semi-estructurada

Escuela:

- Ψ El rendimiento escolar se ubica en el rango de regular a bueno (de 14 a 17 pts de promedio).
- Ψ En general se relacionan con pocos y la mayoría admite que algunas relaciones con el grupo son malas, haciendo referencia a que se burlan de ellos o que han tenido dificultades Vb:” me ponen sobrenombres y se meten conmigo a veces” (67), “, “me *chalequean* mucho” (35).
- Ψ Consideran como actos violentos las peleas, las malas palabras, las discusiones y los empujones; también señalan que estos actos de violencia pueden presentarse dentro y fuera del aula e incluso fuera de la escuela (alrededores).
- Ψ La mayoría considera que los actos violentos se dan por cosas sin relevancia que ellos califican como Vb:” tonterías” o “niñerías” y que la magnitud de la expresión violenta no corresponde con el acto que lo origina (rivalidades amorosas, malas miradas).

Hogar:

- Ψ Una característica común en todos los sujetos es que viven con ambos padres (en el caso del sujeto 60 con un padrastro pero con muy buena relación) y con sus hermanos. Es decir, se infiere de sus comentarios estabilidad en el núcleo familiar. Igualmente se aprecia que el padre es el sostén principal de familia, aun cuando ambos trabajen.
- Ψ La mayoría de los sujetos expresaron tener responsabilidades definidas dentro del hogar (ej. limpiar su cuarto), o colaborar con los oficios en general.
- Ψ Algo significativo son las relaciones emocionales distantes (poco afectivas) y de poca comunicación con el progenitor de sexo masculino. Señalan que la

característica personal más apreciada de sus papás es la responsabilidad para con el hogar, la característica menos valorada o que más les molesta, puede variar, ya que unos opinan que es el distanciamiento emocional Vb: “que no está con nosotros... porque cuando yo voy para su casa el se va y me deja solo”, o también una conducta excesivamente punitiva Vb: “es regañón, castiga antes de hablar”.

Ψ Se evidencian relaciones más positivas con la madre, pero también se observa sobreprotección materna, manifestando que la característica más apreciada de éstas es que son más comunicativas y comprensivas, Vb: “mi mamá me comprende cuando hablo con ella y me escucha y sabe qué decirme para que yo me sienta bien”. Las características que los sujetos mencionaron como menos agradables de sus madres difieren de un sujeto a otro; para unos, el ser reprendidos por éstas cuando se portan mal es lo menos agradable y, para otros, es la ausencia por razones laborales o las demandas excesivas de sus madres.

Ψ En general afirman tener muy buenas relaciones entre hermanos.

Ψ La disciplina es manejada de forma casi unánime por el padre de los sujetos, siendo éste quien impone las normas y maneja los castigos, sobre lo cual, la mayoría enfatizó que se trataba de regaños o discursos; solo un sujeto hizo referencia a maltrato de tipo físico (correazos).

Intereses:

Ψ Los sujetos muestran intereses variados que incluyen desde actividades deportivas, culturales y de recreación como tv, internet y juegos de video.

Ψ Con respecto a las relaciones interpersonales, de amistad, los sujetos refieren que sus amigos están fuera del ambiente escolar, considerando que en este sitio las amistades son poco profundas, refieren por tanto tener pocos amigos allí.

Estado de ánimo:

Ψ Los motivos de alegría, tristeza o enojo son diversos; la única coincidencia se refleja en la preocupación por el éxito o fracaso escolar.

Ψ Las expresiones emocionales de los sujetos, en general, sea de alegría, tristeza o de enojo, tienden a ser inhibidas.

Autoconcepto:

Ψ Los sujetos hacen referencia que, lo que más les gusta de si mismos, está relacionado con valores como la comprensión, la bondad y la colaboración.

Ψ Las características menos apreciadas de si mismos están relacionadas con la poca iniciativa para hacer cosas y tomar dediciones por temor, y en el caso de un sujeto, el perder el control sobre los impulsos agresivos.

Ψ Señalan que sus experiencias más satisfactorias se relacionan con el éxito académico e indican que las peores experiencias, con daño físico real, como intento de robo o accidentes, otros manifestaron no saber cuál ha sido la peor experiencia.

Preocupaciones somáticas:

Ψ Solo dos de los participantes afirmaron tener preocupaciones de este tipo, señalando fuertes dolores en las piernas y dolores de cabeza o de estómago ante situaciones que le producen ansiedad (acercarse a una niña que le gusta).

Trastorno del pensamiento:

Ψ De forma unánime los sujetos presentan pensamiento mágico (creencia en fantasmas y apariciones).

Relaciones heterosexuales:

Ψ Ninguno mantiene relaciones de tipo amoroso actualmente, aunque algunos manifiestan haberlas tenido, ellos declararon una preferencia heterosexual aún cuando todos indican no haber mantenido nunca relaciones sexuales.

Aspiraciones:

Ψ La mayoría tiene aspiraciones de lograr carreras universitarias (ingeniero, arquitecto), y no consideran que tendrán impedimentos para lograr tal meta.

Uso de drogas y alcohol:

Ψ Todos afirman no consumir ningún tipo de drogas lícitas o ilícitas, tampoco tener antecedentes familiares de alcoholismo (aunque hay padres que beben eventualmente) o consumo de sustancias ilegales.

Psicodiagnóstico de Rorschach. Sistema Comprensivo de Exner (2000, 2001)

Estilo de personalidad vivencial: Evitativo-ambigüo.

Ψ Tendencia marcada a la simplicidad excesiva del pensamiento y a la emocionalidad demasiado contenida. Presentan inconsistencias y dificultades para manejar la ambigüedad y la complejidad, como niños pequeños, por lo cual es probable que sufran de problemas de adaptación.

Ψ Probablemente no entienden bien a las otras personas y malinterpretan los gestos sociales, lo que los lleva a tener expectativas exageradas acerca de sus relaciones o a cometer tropiezos sociales que puedan afectar a otros.

Percepción y conducta interpersonal:

Ψ Tendencia a la inmadurez o a la ineptitud social con dificultades para establecer relaciones maduras o cercanas con los demás. Tendencia al aislamiento aún cuando puedan desear tener relaciones cercanas y duraderas.

Ψ Vulnerabilidad a ser rechazados por los otros debido a su ineptitud social, lo cual los hace experimentar confusión e indefensión con respecto a lo social y les causa episodios periódicos de depresión.

Ψ Precaución en las relaciones interpersonales sobre todo en lo que se refiere a la proximidad y el contacto personal.

Autopercepción

Ψ Baja autoestima, se consideran menos valiosos que los demás, y eso constituye una constante preocupación que los mantiene cavilando sobre sus propios rasgos de forma negativa, dolorosa y con una sensación de imperfección.

Ψ Inmadurez, noción de sí mismos muy distorsionada, que afecta la toma de dediciones, la solución de problemas y las relaciones con los otros.

Control y Tolerancia al estrés:

Ψ Tendencia a desorganizarse ante las tensiones de la vida cotidiana a causa de una personalidad inmadura y limitada disponibilidad de recursos. Por eso, crónicamente evitan lo complejo, ignorando o negando, todo ello para reducir las posibilidades de ser abrumados por la situación y perder el control.

Afecto:

Ψ Propensión al trastorno emocional debido a marcadas dificultades de adaptación social.

Ψ Inconsistencias a la hora de tomar decisiones o solucionar problemas, por lo que habrá emociones contenidas y/o pensamientos excesivamente simplificados.

Ψ Constantes sentimientos negativos generados por una tendencia al autorreproche y la autodegradación.

Ψ Hay una ingenua falta de conciencia, sobre las dificultades propias para controlar o regular la emocionalidad, por lo tanto, prefieren evitar los estímulos emocionales para no tener que responder a demasiadas demandas.

Ψ Tendencia al negativismo o antagonismo hacia el entorno, tal vez para protegerse de un ambiente percibido como hostil, lo que puede ser perjudicial para establecer relaciones sociales armónicas.

Procesamiento de la Información:

Ψ Tendencia a procesar la información de manera más cautelosa o muy conservadora, a veces de forma excesiva, con el fin de evitar una estimulación compleja o ambigua.

Ψ Tendencia a esforzarse más de lo que sería razonable de acuerdo a sus capacidades funcionales, lo que se puede traducir en experiencias de frustración.

Ψ Esta calidad de funcionamiento cognitivo conservador, le permite definir el campo estimular de una manera simple y natural.

Mediación Cognitiva:

Ψ Disfunción en el proceso de mediación de forma general en todos los aspectos de sus vidas.

Ψ Marcada tendencia a la proyección masiva de elementos personales, que se traduce en un desprecio y/o distorsión de la realidad y en conductas no convencionales.

Ideación:

Ψ Son proclives a desarrollar un pensamiento escasamente refinado y a sufrir frecuentes incidentes en los que no modulan bien su emocionalidad. Es un funcionamiento común en niños pequeños, pero los adultos y/o adolescentes con estas características suelen tener dificultades para adaptarse de forma efectiva en entornos complejos.

Ψ Predisposiciones ideacionales o valores que resultan difíciles de alterar, rigidez.

Ψ Problemas de pensamiento o errores de juicio que entorpecen la ideación, con un alto riesgo de tomar dediciones equivocadas.

Ψ Pudiera haber una peculiaridad en el pensamiento, creada por una preocupación que interfiere con la mediación o con la claridad del pensamiento.

6.4.2. AGRESORES (15, 31, 52, 55 Y 58)

Test Guestáltico Visomotor de Bender (Wojtuñ, 1979)

- Ψ Es común en este grupo la presencia de varios indicadores de lesión-disfunción, tales como dificultad de cierre, perseveración de estímulo y mecánica, simplificación, rotación y trazado en espiga.
- Ψ De forma unánime todos los sujetos de este grupo presentaron marcada dificultad para controlar los impulsos y la ansiedad.
- Ψ Están presentes en todos los protocolos indicadores de agresividad, hostilidad y/o hiperreactividad emocional.
- Ψ La mayoría produjo indicadores de baja tolerancia a la frustración.
- Ψ Así mismo, la mayoría mostró conflictos con las figuras masculinas.
- Ψ Aparecen también, aunque no de forma unánime: hipervigilancia y rasgos paranoides, locus de control externo y rasgos egocéntricos y narcisistas.
- Ψ En algunos sujetos se muestran rasgos oposicionistas, dos de ellos tienen marcada dificultad en las relaciones interpersonales, y otro, mostró indicadores de profunda perturbación emocional y pérdida de la efectividad del Yo.

El Dibujo de la Figura Humana. Test Proyectivo de Karen Machover (Portuondo, 1979)

- Ψ Como rasgo común a todos estos sujetos, sus producciones arrojan indicadores de agresividad.
- Ψ La mayoría muestran rasgos paranoides, de hipervigilancia.
- Ψ También una mayoría muestra inmadurez y dependencia emocional.
- Ψ Es unánime la conflictiva en el orden de la sexualidad.
- Ψ De la misma forma lo es la dificultad en el control de los impulsos y de la ansiedad.
- Ψ La mayoría muestra conflictos en las relaciones interpersonales y tendencia al aislamiento.
- Ψ Unos pocos mostraron sentimientos de inadecuación y frustración por su capacidad intelectual y, uno de éstos además, arroja indicadores de negación de la realidad y falta de firmeza para establecerse en ella.

Entrevista Semi-estructurada

Escuela:

- Ψ La mayoría presentó un rendimiento escolar regular-bajo (no mayor de 14 pts), uno es repitente y el sujeto afirma que su promedio de notas es de 17 pts.
- Ψ Cuatro de ellos afirmaron que tienen problemas con diversas materias, es llamativa la opinión de dos de los sujetos, los cuales consideran que la culpa es de los profesores, “la tienen agarrada conmigo”, “...ponen algo sorpresa para que uno salga mal, ellos pagan con uno sus rabias”, tienen tendencia a poner sus propias faltas en los otros.
- Ψ La mayoría afirma que sólo se relacionan bien con algunos de sus compañeros y que existen compañeros con los que se relacionan muy mal.
- Ψ De forma unánime, este grupo considera que hay violencia dentro de la escuela y tienen en cuenta que hay diversos modos de ejercerla (peleas, maltratos, chismes, abusos).

Hogar:

- Ψ Es característico de este grupo pertenecer a hogares en donde el padre está ausente, la excepción es el caso del sujeto 52, en cuyo hogar están presentes ambos padres pero, con relaciones de pareja sumamente conflictivas.
- Ψ Las relaciones con los padres presenta diversos matices, tres de los sujetos nunca conocieron a su papá, uno fue criado por un padrastro que acaba de fallecer y con el que afirma haber llevado una relación ideal; los otros dos mantienen con su progenitor una relación conflictiva Vb: “...se pone obtuso con todo, porque siempre es una peleadera”, el otro dice: “siempre me miente...está pendiente de sus otros hijos no de mí” afirma que además, le tiene miedo a su padrastro debido a que éste golpea a su mamá.
- Ψ El sujeto 52 a excepción del resto del grupo, se relaciona muy negativamente con la madre Vb: “ella me quiere tener como *cachifa* y nunca me da nada...me ha tocado la cara y no respeta la casa” “...todo lo que hace ella no me gusta”.
- Ψ Dos de ellos son hijos únicos, el resto afirma relacionarse positivamente con sus hermanos/as.
- Ψ La mayoría no cumple con responsabilidades dentro del hogar, el resto, por el contrario, afirman tener varias y de mucho peso y además cumplir con ellas.

Ψ La disciplina en el hogar la impone la madre, excepto el sujeto (52) que afirma Vb: “todos vivimos en la casa de mi abuela, como ella es la dueña, entonces la disciplina la pone ella y a veces mi papá”. Ninguno habló de castigos corporales, sino de regaños, amenazas y prohibiciones como forma de corregir las malas conductas.

Intereses:

- Ψ Todos tienen interés por los deportes, pero sólo dos de ellos practican alguno, todos afirman que se sienten muy bien cuando están con los amigos cercanos a su hogar y que tienen varios, a excepción un sujeto que afirma tener uno solo, con el cual está durante todo su tiempo libre.
- Ψ Unánimemente concuerdan en afirmar que la actividad que más realizan con estas amistades es conversar.

Estado de ánimo:

Ψ La tristeza, se encuentra para estos muchachos, relacionada con las relaciones familiares, específicamente con las actitudes de los padres. Vb: “muchas peleas de mi papá y mi mamá”, “que mi mamá me regañe mucho”. Un solo sujeto, afirmó que lo pone triste “...la muerte de algo” y que ante esto, su reacción es “pensar...en las cosas que me ponen triste”. La alegría en cambio, se relaciona con diversas cosas, como una buena relación familiar, la práctica de una actividad específica y obtener buenas calificaciones.

Ψ De la misma manera respondieron a las causas del enojo; lo que sí es llamativo, es la coincidencia de la mayoría de los sujetos, en afirmar que, ante este sentimiento, la respuesta es Vb: “irme pa la calle”. Con respecto al miedo, expresaron dos circunstancias que lo provocan, la pérdida de algún ser querido y la aparición de algún fantasma, ambas relacionadas con la muerte.

Autoconcepto:

Ψ Dos de los sujetos ante las preguntas sobre lo que más y lo que menos le gustaba de ellos mismos, respondieron señalando características físicas, siendo llamativo que para ambos, lo que menos les gusta es su nariz. Los otros tres señalan como lo más positivo de ellos actitudes o valores, como la comprensión, la tranquilidad o la falta de vicios y como lo más negativo el aspecto agresivo de su conducta Vb: “...a veces busco problemas...me desahogo con los otros”, “ cuando me pongo bravo”.

Preocupaciones somáticas:

Ψ La mayoría afirma no tener preocupaciones de este tipo ni dolores específicos. Dos de ellos hablaron de Vb: “dolores de cabeza cuando lloro mucho” y “de estómago, cuando fui a presentar un prueba de inglés”.

Trastornos del pensamiento:

Ψ Todos poseen pensamiento mágico, creen en fantasmas, apariciones y brujería.

Aspiraciones:

Ψ La mayoría tiene dudas sobre qué desean ser o sobre si habrá o no algún impedimento para lograr sus metas. Sólo un sujeto tiene con claridad una meta fijada y trabaja activamente para lograrla (ser jugador profesional de béisbol).

Relaciones heterosexuales:

Ψ Cuatro de los sujetos afirmaron haber comenzado su actividad sexual precozmente (11, 12 y 13 años) y uno no hizo comentarios sobre el tema. A dos de ellos les preocupa la posibilidad de un embarazo y otros dos no sienten preocupaciones al respecto.

Uso de drogas o alcohol:

Ψ Todos afirman no consumir drogas o alcohol, pero sí haber probado este último, la mayoría comenta que sus amigos sí lo consumen con frecuencia. Todos declaran que sus padres son consumidores de alcohol, más no de drogas ilícitas, Vb: “sobre todo mi papá, bebe todos los días” “todos los fines de semana...hasta emborracharse”.

Psicodiagnóstico de Rorschach. Sistema Comprensivo de Exner (2000, 2001)

Estilo de Personalidad Vivencial: Evitativo-ambigüal.

Ψ Presentan una tendencia a simplificar, y esto es lo que constituye la orientación dominante.

Procesamiento:

Ψ Tienen tendencia a procesar la información de forma simplista (economía de recursos), evitan la complejidad.

Ψ Hay tendencia a un procesamiento atípico que implica prestar atención a rasgos inusuales o a detalles.

Ψ Tienen una calidad de procesamiento adecuada, pero más discreta de lo habitual, aun cuando este hallazgo no es inusual en el estilo evitativo.

Mediación Cognitiva:

- Ψ Significativa deficiencia en la mediación, se evidencia una disfunción importante en la prueba de realidad y una mayor probabilidad de que la dificultad sea notable en situaciones en las que los indicios mediacionales no son del todo evidentes.
- Ψ Tendencia a emitir respuestas poco convencionales y más individualistas, incluso en situaciones simples, repercutiendo en las conductas que pueden ser atípicas o claramente inoportunas.
- Ψ Existe una alta probabilidad de que estas conductas, inclinadas a lo no convencional, sean inducidas por alguna modalidad de disfunción mediacional y por una prueba de realidad alterada.

Ideación:

- Ψ De acuerdo a su estilo vivencial, son proclives a desarrollar un pensamiento escasamente definido y a sufrir frecuentemente incidentes en los que no modulan bien su emocionalidad. Tienen dificultades para adaptarse de forma efectiva a los entornos complejos.
- Ψ Poseen un adecuado funcionamiento del foco consciente de atención, operando de manera efectiva como una forma valiosa de estimulación de alerta, pero sin producir desplazamientos de la atención significativos que alteren el curso normal de atención.
- Ψ No utilizan la intelectualización como un mecanismo de defensa para modular la intensidad de sus emociones y manejarlas en alguna medida con racionalidad.
- Ψ Hay indicios de la existencia de un problema grave del pensamiento y una frecuencia mayor de la esperada de pensamientos o errores de juicio que oscurecen la ideación.

Control y Tolerancia al Estrés:

- Ψ Viven en un estado cronificado de sobrecarga estimular, por lo tanto, tendrán una capacidad menor de la esperada para el control y el afrontamiento eficaz del estrés; serán proclives entonces, a cierta imposibilidad, así como a desorganizarse bajo condiciones estresantes.
- Ψ Poseen limitada disponibilidad de recursos de afrontamiento.

Ψ Inversión considerable de energía en contener masivamente los afectos. Esto requiere de muchos más recursos de los que disponen y en consecuencia se vuelven vulnerables a la sobrecarga estimular y a la desorganización.

Ψ Puede que estén experimentando formas de pensamiento azarosas, provocados por necesidades insatisfechas que invaden el pensamiento e interfieren con la concentración y la atención.

Afectos:

Ψ Son sujetos vulnerables a experiencias frecuentes de alteración afectiva, pueden estar irritables, tensos o ansiosos.

Ψ Hay cierta tendencia a inhibir las emociones con más frecuencia que el resto de las personas y, como resultado, pueden sentirse más agobiados de lo normal por emociones irritantes.

Ψ Recurren la evitación de los estímulos emocionales para no verse forzados a responder ante estas demandas y no utilizan la intelectualización emocional como recurso defensivo para manejar sus emociones.

Ψ Se evidencia que los sujetos no estaban preparados para realizar el test y respondieron a regañadientes ante la situación de examen. Muestran, por tanto, un oposicionismo inusual que se atribuye a un negativismo situacional.

Ψ Se sugiere un funcionamiento psicológico que tiene un marcado empobrecimiento o algún tipo de inmadurez. Estas personas manifiestan con frecuencia dificultades cuando se encuentran ante situaciones emocionales complejas.

Autopercepción:

Ψ Estos sujetos tienen una consideración negativa de su valía personal, es decir, se podría suponer que se consideran menos valiosos que los demás. Presentan una gran probabilidad de que se perciban con rasgos negativos que producen una impresión pesimista de sí mismos.

Ψ Poca conciencia de sí mismos y de lo que es deseable, pudiendo ser por tanto, muy simplistas.

Ψ Se podría asumir que la autoimagen de estos sujetos se basa mayormente en la imaginación o en distorsiones de la experiencia real.

Percepción y Conducta Interpersonal:

Ψ Hay una tendencia a asumir por lo general un rol pasivo, pero no sumiso, en las relaciones interpersonales. Estas personas prefieren en la mayoría de los casos,

evitar la responsabilidad de tomar decisiones y son menos propensas a buscar soluciones a los problemas o iniciar nuevos proyectos.

- Ψ Se sugiere que no hay un interés por los demás como lo tienen la mayoría de las personas, por lo cual podrían encontrarse emocionalmente retraídos o socialmente aislados.
- Ψ Estos sujetos tienden a recurrir a conductas interpersonales menos adaptativas de lo que sería deseable, siendo éstas, ineficaces y vistas por los otros como desfavorables.
- Ψ Tendencia a percibir la agresividad como componente natural de las relaciones interpersonales. Puede que esta característica sea una táctica defensiva ante la angustia ocasionada por las relaciones interpersonales, pero a menudo, se trata de que han aprendido a comportarse así con los demás, de su propio proceso de socialización.

6.4.3. VICTIMA- PROVOCADORES (8, 17, 21, 30, 46)

Test Guestáltico Visomotor de Bender (Wojtuñ, 1979)

- Ψ La mayoría presenta rasgos narcisistas y egocéntricos.
- Ψ Mal manejo de las ansiedades y poca tolerancia a la frustración.
- Ψ Dificultad para captar los sentimientos de los otros y manejarse en las relaciones interpersonales.
- Ψ Percepción de hostilidad por parte del ambiente.
- Ψ Agresividad que se muestra tanto encubierta como manifiesta.
- Ψ La mayoría presenta tendencias opocisionistas.
- Ψ Tendencias marcadas al acting-out, presentan gran impulsividad.
- Ψ Dos sujetos presentaron confusión sexual y problemas con los límites de su propio cuerpo.
- Ψ El sujeto 30 presento características distintas a las del resto del grupo, tales como:
 - Rasgos de timidez, se presenta como un sujeto inhibido y temeroso.
 - Súper yo estricto.
 - Restricción yoica.
 - Falta de autonomía.

El Dibujo de la Figura Humana. Test Proyectivo de Karen Machover (Portuondo, 1979)

- Ψ Algunos presentaron problemas con la figura masculina.
- Ψ Muestran en su mayoría desconfianza y rasgos hipervigilantes.
- Ψ Presentan evasión de los problemas.
- Ψ También dependencia, inmadurez o infantilismo emocional.
- Ψ Un sujeto presentó rasgos propios de un Trastorno histérico o histriónico.
- Ψ La mayoría presenta impulsos sexuales prematuros así como preocupaciones de la misma índole.
- Ψ Agresividad encubierta.
- Ψ Impulsividad en la mayoría de los sujetos.
- Ψ El sujeto 30 presentó características distintas a las del resto del grupo, tales como:
 - Súper-yo estricto.
 - Necesidad de contacto social.
 - Preocupación y sobrevaloración de la mente.
 - Inseguridad y poca firmeza.
 - Poca diferenciación de los sexos.

Entrevista Semi-estructurada:

Escuela:

- Ψ Tienen un promedio académico que oscila entre regular y bueno, es decir, entre 12 y 15 puntos.
- Ψ Muestran dificultad con algunas materias, en especial con inglés y matemáticas atribuyendo esta dificultad a problemas de comprensión del material didáctico.
- Ψ Todos hacen referencia a que tienen buenas relaciones con la mayoría de sus compañeros, aun cuando admiten haber tenido o tener actualmente problemas con algunos de ellos, hasta haber llegado al intercambio de agresiones verbales.
- Ψ Identifican como actos violentos las peleas, las discusiones y los insultos. De forma particular una participante (17) identificó como acto de violencia el Vb: "fumar marihuana".
- Ψ Todos consideran que se dan actos violentos dentro del liceo, atribuyen que éstos se deben a que otros compañeros quieren intimidarlos por pensarse más grandes o más poderosos, Vb: "los de 3º año buscan problemas"... "es que quieren que uno haga lo que ellos quieren"... "lo hacen porque quieren montarle la pata a uno". Ante

estas situaciones de violencia no presentan soluciones concretas para hacerle frente.

Hogar:

- Ψ La mayoría de los sujetos viven en ambientes familiares disfuncionales y con hacinamiento, en donde existen situaciones de violencia, alcoholismo, drogadicción y ausencia física o emocional de alguno o de ambos padres, entre otros. Solo una participante (8), vive en un hogar nuclear bien conformado y estable.
- Ψ Las relaciones que establecen con la figura paterna, según las declaraciones de los sujetos, son buenas y señalan que comparten algunas actividades con sus padres que resultan agradables (ver películas, viajar, hacer deporte, conversar). Sin embargo, dentro de las descripciones hechas, destacan padres que presentan problemas de alcoholismo, en algunos casos una marcada ausencia emocional o con un pobre manejo de las situaciones problemáticas.
- Ψ Según lo expresado por la mayoría, las relaciones maternas tienden a ser más positivas, describiendo éstas como de mayor comunicación. Señalan casi todos los sujetos, que tienen buena comunicación con sus madres y que éstas tienden a ser más comprensivas. Solo 2 participantes indicaron tener una relación problemática con la madre (negligencia, abandono, discusiones).
- Ψ Los sujetos que manifestaron tener hermanos menores indicaron que tienen una muy buena relación, adoptando ante estos una actitud que podría identificarse como protectora; por otro lado, y si tienen hermanos mayores, mantienen relaciones conflictivas que tienden a causar mucha ansiedad en los participantes.
- Ψ De forma general, la disciplina la ejerce alguno de los padres y en el caso de los hogares donde existe hacinamiento, terceros son partícipes de las determinaciones en este ámbito. De forma general la disciplina consta de regaños, gritos en su mayoría o la suspensión de privilegios.

Intereses:

- Ψ Los intereses son diversos, los sujetos manifiestan que tienen pocas amistades pero que consideran éstas como muy valiosas para ellos. Declaran que estas amistades, en su mayoría, provienen del ámbito escolar (amigos del liceo).

Estado de ánimo:

- Ψ Algunos refieren que los viajes y el compartir paseos en familia los hace felices, mientras otros nombran los logros académicos como el motivo de su felicidad. Dos

de los sujetos expresan que son sus actuales relaciones de pareja las que le producen felicidad.

Ψ Dentro de las cosas que entristecen a los participantes señalan, de forma general, los problemas familiares (discusiones, peleas y agresiones) sea que los participantes estén involucrados o no en tales problemas.

Ψ Entre las circunstancias que causan malestar o enojo en los participantes se encuentran, igualmente, los problemas familiares como el principal motivo, sobre todo si los mismos incluyen reproches, quejas, regaños o comentarios dirigidos hacia los participantes.

Ψ Cuando sienten rabia o tristeza tienden a evadir ese malestar con diversas actividades (escuchar música, salir, ver televisión).

Ψ Sus mayores miedos están relacionados con problemas de violencia o confrontación, Vb: “una muchacha de aquí que me buscó problemas y dicen que los agarra a golpes feo”... “que a veces vienen otros muchachos de otros liceos a robarnos”.

Autoconcepto:

Ψ Dentro de las características que consideran más positivas de sí mismos destacan su forma de relacionarse, de responder y razonar ante las situaciones; por otro lado, consideran las características menos deseables, según lo que ellos mismo refieren, aspectos que tienen que ver con respuestas agresivas o actitudes relacionadas con “rebeldía”, “altanería” o “ser peleona”.

Preocupaciones somáticas:

Ψ Algunos refieren que presentan en ciertos momentos distintos malestares, como dolores de cabeza y los asocian directamente con estados emocionales tales como preocupaciones o tristezas.

Aspiraciones:

Ψ Todos poseen aspiraciones dirigidas a lograr un título universitario o una profesión. Consideran, de forma general, que el único obstáculo para lograr dicha meta es el no mejorar sus calificaciones o no aplicarse lo suficiente en los estudios.

Trastorno del pensamiento:

Ψ La mayoría aun presenta pensamiento mágico referido a la creencia en fantasmas, espíritus y duendes; haciendo referencia a estos elementos cuando se indaga en este punto.

Relaciones heterosexuales:

Ψ La mayoría señala haber tenido relaciones de pareja con una preferencia heterosexual, aun cuando actualmente no tienen pareja; solo 2 de los participantes afirmaron que han mantenido relaciones sexuales.

Uso de drogas y alcohol:

Ψ Todos los participantes señalan que sus padres ingieren alcohol de forma social (fiestas o reuniones) o los fines de semana; solo un participante señaló que su padre presenta graves problemas con el alcohol (bebe a diario). Todos los participantes afirman que han consumido en algún momento bebidas alcohólicas en compañía de amigos, mayormente compañeros de clases.

Ψ Todos niegan que los padres consuman actualmente, o hayan consumido en algún momento, sustancias ilícitas, sí se destaca el caso puntual del sujeto (17) quien manifiesta que sus hermanos mayores son consumidores frecuentes de drogas y además, se involucran en actividades delictivas.

Ψ Todos los participantes niegan haber consumido alguna vez ningún tipo de sustancia ilícita.

Psicodiagnóstico de Rorschach. Sistema Comprensivo de Exner (2000, 2001)

Estilo de persona: estilo evitativo-introversivo.

Ideación:

Ψ El estilo define que si bien estos sujetos pueden tratar de sopesar cada opción antes de tomar una decisión, predomina la tendencia de una actividad conceptual marcada por una gran simplicidad, sin embargo, esto no es un estilo totalmente rígido, pueden permitirse cierta flexibilidad al responder.

Ψ La actividad mental periférica no invade en exceso el foco consciente de atención.

Ψ No se evidencia que sean individuos que utilicen en demasía los mecanismos de intelectualización y la fantasía para afrontar la realidad, pero sí una cierta tendencia a la impulsividad.

Ψ Las ideas se destacan por ser poco maduras o de poca calidad, no hay un trastorno del pensamiento pero, éste es menos claro y menos elaborado de lo que debería ser, reflejando, en ocasiones, procedimientos lógicos fallidos e inmaduros.

Procesamiento:

- Ψ Debido al estilo, el procesamiento de la información tiende a darse de manera más cautelosa o conservadora, tratando de reducir la posibilidad de enfrentar cualquier situación ambigua.
- Ψ Hay tendencia a esforzarse por lograr más de lo que sus capacidades de funcionamiento actuales permiten, sobrestimando sus capacidades e imponiéndose metas muy elevadas.
- Ψ Poseen una exploración defectuosa con tendencia a descuidar detalles importantes.

Control y Tolerancia al Estrés:

- Ψ Pueden presentar un estado crónico de sobrecarga estimular lo cual los predispone a cierta impulsividad, el riesgo de perder el control aumentará en la medida que las exigencias y las expectativas sean mayores de lo habitual. Su mayor control y eficacia solo se dará en ambientes sumamente estructurados y con muy pocas ambigüedades.
- Ψ Hay tendencia a la introspección centrada en los rasgos negativos lo que lleva a experimentar malestar y autodenigración.

Afecto:

- Ψ Tendencia a apartar los sentimientos al tomar decisiones y no solucionar problemas, debido a la marcada inclinación por simplificar y evitar complicaciones, sin embargo, y a pesar de eso, pueden elegir soluciones que impliquen emociones siempre que éstas sean la más simples y además porque poseen una sana disposición a involucrarse en un clima emocional.
- Ψ No se evidencia la presencia de alguna experiencia inusual o repentina de malestar emocional o angustia.
- Ψ La forma de manejar las emociones, cuando no hay una opción más simple, tiende a ser directa y realista, pero de forma cruda e intensa, lo que pudiera desencadenar en una expresión emocional inapropiada para las circunstancias.

Autopercepción:

- Ψ Tendencia a considerar negativamente su valía personal, baja autoestima que se ve agravada por un estado introspectivo negativo, relacionado con una preocupación fija por los supuestos rasgos negativos de sí mismos o con vivencias de culpa o remordimiento, en alguna medida.

Ψ Pudiera existir alguna inquietud relacionada con el cuerpo, su salud y/o la autoimagen ya que son sujetos que se perciben con rasgos negativos.

Ψ La autoimagen podría estar basada mayormente en la imaginación o en distorsiones de la experiencia real.

Percepción y conducta interpersonal:

Ψ Preocupaciones por el espacio personal y cautela al entablar o mantener lazos emocionales cercanos.

Ψ Probablemente no logran entender bien a los demás y tienden a malinterpretar a las personas y a los gestos sociales, teniendo expectativas exageradas de sus relaciones, siendo igualmente proclives a ser atropellantes socialmente.

CAPITULO VII.- DISCUSION

Habiendo descrito detalladamente los resultados obtenidos en esta investigación, es necesario proseguir con el análisis de dichos datos. Debido a que los mismos presentaron niveles de complejidad diferenciados, su análisis estuvo dirigido a respetar esa condición. Así, fueron discutidos en primera instancia los datos que se referían al acoso escolar como fenómeno.

Los resultados obtenidos con el Test Bull-S confirmaron que, efectivamente, en los grupos de la muestra se presenta este fenómeno, ya que las manifestaciones de violencia encontradas cumplen con los criterios particulares con los que se define el acoso escolar: Se obtuvo, específicamente, que las formas más frecuentes de violencia dentro del liceo (escogida por los participantes) fueron los insultos y las amenazas.

Este resultado es congruente con los hallazgos de una las pocas investigaciones previas realizadas en este país y que estuvo dirigida a identificar la presencia de manifestaciones violentas en las aulas; dicha investigación, de Arellano, Chirinos, López y Sánchez (2007), tuvo como hallazgo principal que, ciertamente, existen manifestaciones explícitas de violencia en las escuelas y que, al igual que en este estudio, se presentan principalmente, bajo la modalidad de maltrato verbal (comunicaciones agresivas, insultos) y psicológico (amenazas). Así mismo, Briceño y Duque (2009), que se enfocaron en describir los tipos de violencias que se pueden desarrollar durante el recreo escolar en una escuela pública de Caracas, con niños de primera etapa de educación básica, encontraron que la presentación principal de violencia entre iguales también es de tipo verbal.

. Se encontró igualmente que, el maltrato físico y el social, son utilizados con menos frecuencia, lo cual implica que, aunque en menor medida, no dejan de representar un problema, ya que estas últimas pueden resultar en consecuencias más graves y palpables a la hora de ser evaluadas.

Otro dato importante obtenido fue el lugar donde se desarrollan los actos violentos; contrario a lo que se pueda pensar, la muestra señaló que el principal ámbito donde se lleva a cabo el Bullying es en las aulas de clases. Este dato resulta llamativo, debido a que se podría suponer que los jóvenes en el aula de clases, al estar en presencia del personal

docente, (maestros o profesores), se verían limitados a mostrar o desarrollar violencia para dirigirse a sus compañeros en el salón. Según estos resultados (que los jóvenes utilicen el aula para desplegar las conductas agresivas), podría inferirse que hay relación importante entre el lugar y la forma de violencia más implementada (la verbal).

En el caso de esta población particular, pudiera ser que dentro de las aulas hay un ambiente que permite, promueve y mantiene el desarrollo de las conductas de acoso entre iguales, tal como lo afirman Muñoz y cols (2007), los cuales señalan que entre los factores que predisponen la aparición del Bullying se encuentran el que no haya vínculos afectivos entre los alumnos y el profesorado, y que estos últimos no se erigen como un modelo a seguir o una figura de autoridad de que se deba respetar.

Se puede inferir que existe en el personal docente algún tipo de deficiencia en el conocimiento y el manejo del fenómeno de la violencia escolar o Bullying, lo que propiciaría que éstos se conviertan en testigos pasivos de las agresiones, con una falta de respuesta que deja a las víctimas sin ayuda, lo cual fue manifestado por este grupo de actores explícitamente en las entrevistas; y que además, suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito, por lo cual las aulas se transforman en lugares ideales para el despliegue de la violencia, como puntualizan Muñoz y cols (2007). Es bueno señalar también, que Galardi y Ugarte (2005), califican esta forma de proceder como un tipo de acoso, el acoso pasivo.

Estos hallazgos también se pueden relacionar con los resultados de la investigación de Contreras (2007), en donde se trató de recoger las percepciones de los docentes acerca de la presencia del maltrato entre iguales, y se encontró que había poca comprensión de los problemas de violencia y sus consecuencias, así como que no se posee un entrenamiento adecuado para manejar cuestiones tales como comunicación, resolución de conflicto y negociación.

Con respecto a la frecuencia atribuida a estos hechos de violencia, se encontró que los participantes evaluaron que se presentan *Rara Vez*, aun cuando la opción de *Una ó Dos Veces por Semana* lo sigue de cerca con una frecuencia bastante alta (34,3%), lo cual posiciona estos eventos de violencia dentro de los criterios (una frecuencia mínima de 1 vez por semana) propuestos por Olweus (1993), para que estas manifestaciones de violencia

sean catalogadas como Bullying. Aun cuando estas situaciones se presentan con una frecuencia que podría considerarse como importante, los sujetos, en su mayoría, las evaluaron como de una *Gravedad Regular*; Cerezo (2006) denomina en su Test Bull-S, a este índice como el valor medio asignado al Bullying. La percepción de seguridad dentro del ambiente escolar también fue catalogada como *Regular*, es decir, que los participantes de esta investigación no perciben el ambiente académico como un lugar que les brinde total protección a su integridad física, social o psicológica, sin embargo, no le brindan mayor importancia a tal situación.

Este dato resulta importante de tomar en cuenta porque muestra explícitamente, lo que anteriormente se dijo en otros capítulos y fue una de las principales motivaciones para esta investigación, como lo es el hecho de que actualmente existe en la sociedad venezolana, una intromisión importante de manifestaciones de violencia en todos los ambientes y, lo que podría considerarse aun más alarmante, al parecer, hay una percepción de normalidad de dichas situaciones, pues, la vivencia de la violencia y del establecimiento de relaciones a través de ella, se ve como un hecho natural, debido que no hay conciencia de esto ni en los jóvenes, ni el personal docente o administrativo de los liceos, lo cual impide evaluar la gravedad de esta problemática de forma realista y tomando en cuenta los factores promotores, desencadenantes, consecuencias y formas de manejo.

Resumiendo, se pudo establecer una caracterización general del fenómeno *Bullying*, parte importante del objetivo general, y evaluar los resultados del Test Bull-S en una muestra de estudiantes de la ciudad de Caracas, describiendo las características fundamentales del fenómeno como: el tipo, el lugar, la frecuencia y la percepción de gravedad y seguridad dentro del ambiente escolar, que pueda servir como un precedente de información.

Ahora bien, el análisis del objetivo general no estaría completo sin discutir los hallazgos referentes a los aspectos psicodinámicos de los jóvenes involucrados en la dinámica de acoso escolar. Para ello, se elaboró un resumen de las características de acuerdo a los roles en juego, las cuales pueden observarse compactadas en la tabla No. 46, donde se muestra los indicadores de los aspectos psicodinámicos, encontrados en cada una de las pruebas proyectivas, que fueron planteados al inicio de la investigación.

Tabla 46.

Características de cada rol según aspectos psicodinámicos

Aspectos Psicodi Rol	AGRESIVIDAD	DEPENDENCIA	PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO	PERCEPCIÓN DEL AMBIENTE	DISPOSICIÓN A LAS RELACIONES INTERPERSONALES	CONTROL DE IMPULSOS
AGRESOR	-Agresividad y hostilidad manifiestas (B) -Manifiesta (F.H) -Naturalizada (R).	-Inmadurez y dependencia emocional (F.H). -Inmadurez psicológica y evitación de la responsabilidad (R).	-Egocentrismo y narcisismo (B). -Preocupación por la capacidad intelectual (F.H) -Baja autoestima, poca conciencia de sí mismo y autoimagen fantasiosa y distorsionada (R).	-Hostil (B) -Hostilidad (F.H). -Evitación de ambientes complejos (R).	-Conflictos con la figura masculina (B). -Conflicto y tendencia al aislamiento (F.H). -Rol pasivo pero no sumiso para evitar asumir responsabilidades. Poco interés por el otro y conductas desadaptativas o ineficaces (R).	-Dificultad para controlarse, baja tolerancia a la frustración y locus de control externo (B). -Dificultad para controlar los impulsos y la ansiedad (F.H). -Poca capacidad para el control y el afrontamiento eficaz. Tendencia a la desorganización (R).
VICTIMA	- Encubierta y/o reprimida (B). -Reprimida (F.H)	-Materna (F.H). -Poca capacidad para decidir y solucionar problemas (R).	-Egocentrismo, inadecuación y debilidad (F.H). -Negativa, baja autoestima y distorsión (R).	-Hostil (B). -Amenazante (F.H). -Hostilidad y negativismo (R).	-Dificultades evidentes (B). -Dificultades y mal manejo de relaciones (F.H). -Ineptitud social, angustia ante el contacto corporal, tendencia al aislamiento (R).	-Rígido (B). -Fuertemente reprimidos y/o inhibidos (F.H). -Negación y evitación de lo complejo para mantener el control (R).
VICTIMA PROVOCADOR	-Manifiesta y encubierta (B). -Encubierta (F.H). -En forma de explosiones emocionales.	-Inmadurez y dependencia emocional (F.H).	-Rasgos narcisistas, egocéntricos y oposicionistas. (B). -Baja autoestima, introspección negativa e inquietud por el cuerpo o la autoimagen (R).	-Hostil (B). -Desconfianza hacia el medio (F.H). -Distorsión en la percepción del ambiente (R).	-Poca capacidad de empatía y dificultad en las relaciones (B). -Excesiva cautela al entablar relaciones cercanas, tendencia a malinterpretar a personas y hechos sociales, y a ser atropellantes (R).	- Impulsividad y tendencia al acting-out, poca tolerancia a la frustración (B). -Impulsividad (F.H). -Predisposición a la impulsividad que aumenta con las exigencias del ambiente (R)

B: Test de Bender, F: Test de Figura humana, R: Psicodiagnóstico de Rorschach

Anteriormente se han realizado caracterizaciones de los participantes del Bullying, en el caso de las víctimas, Trautmann (2008), las definió como personas inseguras, débiles físicamente, con pocas habilidades sociales; también destacó que tienden a presentar mucha ansiedad, tener sentimientos depresivos y a ser proclives al ausentismo escolar. Por su parte, Olweus (2007), subrayó que son personas muy prudentes, sensibles, retraídas y tímidas, con baja autoestima y en las cuales, el pensamiento suicida es más frecuente que en el resto de sus contemporáneos.

De forma coincidente con estos datos, en los resultados arrojados por esta investigación y en función de satisfacer el objetivo específico que se ha planteado, como lo es identificar las características específicas del grupo de las víctimas participantes en función de 5 aspectos psicodinámicos (agresividad, dependencia, percepción de sí mismo, percepción del ambiente y el control de impulsos), se puede decir que, de forma coincidente con Olweus (2007), y Trauman (2008), los resultados generales del grupo mostraron que los sujetos presentan gran rigidez, así como inhibición y una tendencia bien marcada a evitar lo complejo, para de esta manera poder mantener el control. Como se evidenció en la entrevista, son sujetos que ante las expresiones emocionales en general toman una actitud retraída e inhiben la expresión abierta de sus sentimientos.

También se describen dichos sujetos con baja autoestima y una percepción distorsionada y negativa de sí mismos, describiéndose como poco emprendedores y con grandes dificultades para tomar decisiones, ya que presentan miedos e inseguridades. Otra característica propia de las víctimas y que coincide con los autores antes mencionados, es la dificultad que presentan para manejarse en el ambiente social, ya que son bastante ineficaces en el área relacional y se angustian al momento de entablar relaciones, por lo cual presentan tendencia al aislamiento; ellos mismos manifestaron en las entrevistas que tienen pocos amigos y que en el ámbito escolar sus relaciones son poco profundas.

Por último, estos sujetos mostraron una característica particular de la cual no se tiene una referencia previa y que se considera un dato de gran relevancia a tomar en consideración, y es el hecho de que son sujetos con una significativa agresividad encubierta, esto es congruente con su continua tendencia a reprimir cualquier expresión emocional. También resalta dentro de los aspectos psicodinámicos, que presentan una gran dependencia materna, evidente cuando manifiestan que es con la madre con quien tienen

mayor apego, considerándolas como una figura de afecto, comprensión y seguridad. Esto último, opuesto a la relación con el padre, con el cual no se sienten conectados de forma empática, presentando una relación poco profunda y distante, aun cuando todos los sujetos dentro de este grupo son de sexo masculino.

En función de estos hallazgos, de las características psicodinámicas preestablecidas por Olweus (2007) y de lo que él afirma:

...se puede suponer que son estas características las que han contribuido probablemente a convertirlos en víctimas de acoso escolar. Al mismo tiempo, resulta obvio que el acoso repetido por parte de sus compañeros debe haber aumentando considerablemente su inseguridad y evaluación en general negativa de sí mismo (pag 3).

se puede establecer un círculo vicioso entre las características de estos sujetos y la situación de violencia de la cual son partícipes, ya que de por sí, son éstas las que los colocan en situación de riesgo y que al mismo tiempo, afianzan y les dan una comprobación en la realidad de las percepciones negativas que tienen de sí mismos, reforzando su inseguridad e inhibiéndolos aun más para el establecimiento de relaciones sociales, lo que les ocasiona mucha ira y angustia que intentan reprimir.

También se encontró que el grupo de víctimas tiende a estar conformado por jóvenes con un buen rendimiento académico, que poseen estructuras familiares estables y positivas en su mayoría y un gran apego a la norma. Mostraron un nivel de profundidad mayor que los otros participantes al autoevaluarse, destacando como rasgos positivos en ellos la bondad, la colaboración y la comprensión, y destacando su inseguridad e indecisión como sus rasgos de mayor problema.

Por su parte, en el grupo de agresores, se encuentra, como uno de los datos más resaltantes, la naturalización de la violencia, la cual es usada como una forma aceptada y cotidiana de relacionarse con los otros. Este dato puede corresponderse con lo expresado por Trautmann (2008), el cual afirma que, entre las características de los acosadores, se encuentra la de poseer una actitud positiva hacia la violencia.

Ahora bien, existe aceptación extendida en el campo de la psicología, al considerar en muchas ocasiones, la conducta agresiva en niños y adolescentes, como una manifestación sintomática de un estado depresivo subyacente, esto se ajusta a algunos de los hallazgos obtenidos en las pruebas de esta investigación. Sin embargo, los indicadores de depresión encontrados en estos adolescentes, no justifican el hecho de que consideren la agresión como algo normal dentro de su repertorio de conductas sociales.

Se considera que quizás, la naturalización de la violencia también pudiera relacionarse con un proceso de socialización y esto puede, entre otras cosas, ser un indicador más del deterioro social, el cual estaría propiciando desde muy temprana edad, una socialización dirigida a la violencia o por lo menos, a ser indolente ante ella. Se cree que no es descabellado suponer esto, ya que este aspecto de la sociedad venezolana es parte de la cotidianidad y puede observarse a diario, bien sea mediante información periodística o bien como testigo presencial de hechos violentos y/o víctima de ello, y además, dentro y fuera de los hogares e instituciones en general.

Otros datos resaltantes dentro de este grupo, son la escasa capacidad de control sobre los impulsos y la ansiedad, la baja tolerancia a la frustración, el poco interés por los demás, los conflictos con la figura masculina (autoridad) y poseer la fuente de control en el exterior. Todo esto está acorde con lo expresado por Trautmann (2008), quién resalta estas características y la poca empatía que sienten ante el dolor de la víctima. También concuerdan los presentes datos con los de Olweus (2007) y Martorell y Cols (2009) quienes consideran que someter a los demás les proporciona la sensación de valía y control que no pueden obtener por sí mismos internamente, y que la empatía y el autocontrol son deficiencias fundamentales en los niños violentos.

Una de las causas de este hecho, según Olweus (2007), son las pésimas condiciones familiares. Pues bien, en esta investigación se encontró, que una de las particularidades de este grupo de muchachos era pertenecer a hogares disfuncionales, donde la figura paterna está ausente o con una relación en extremo conflictiva y violenta con el adolescente. Por otra parte, no es frecuente que les sean asignadas tareas dentro del hogar y la disciplina es aplicada por la madre u otra figura materna, de forma laxa o inconsistente. Todas condiciones que propician de una u otra forma la tendencia, en este grupo, a evadir

responsabilidades y a tener un estilo de afrontamiento ineficaz ante la ansiedad y las situaciones adversas.

Esto también concuerda con la teoría del Control Interior propuesta por Reiss (1925, c.p Amarista 2008) que explica las conductas delictivas, entre ellas la agresión dirigida a otros como una falta relativa de normas internalizadas, poco autocontrol o un conflicto entre la norma y el individuo. Siendo esto según el autor, un fracaso del grupo social primario (la familia) que no proporcionó roles adecuados, compatibles con el control social, porque la imitación, la identificación y el control interior tienen un papel esencial en la socialización humana, interviniendo en sus tres fases (elemental, doméstica y comunitaria), contribuyendo a la formación del carácter y a la adaptación al medio social.

Así mismo, y aun cuando no fue uno de los objetivos de esta investigación considerar aspectos neurológicos de los participantes, fue hallado como un dato de suma relevancia, la presencia de varios indicadores de lesión-disfunción en los muchachos del grupo de acosadores y algunos de dichos indicadores se relacionan con deficiencias del lóbulo frontal, tales como la perseveración de estímulo y la mecánica. Esto es importante porque, sin ser algo que pueda afirmarse o sustentarse debidamente aquí, pudiera estar mostrando la existencia de cierta predisposición a la conducta impulsiva y violenta observada en este grupo. Esto es congruente con lo que afirma Amarista (2008) con respecto a que una alteración de cualquiera de los sistemas cerebrales y/o sus funciones, representaría en algunos casos, la imposibilidad biológica para controlar los impulsos del sujeto y una manifestación más desinhibida de la agresividad.

Como último punto a tratar en el análisis de los datos recogidos en el grupo de acosadores, está la autopercepción. Al contrario de lo que afirma Trautmann (2008), las producciones de estos sujetos mostraron indicadores de un pobre autoconcepto y una baja autoestima, debido a que la imagen de sí mismos es producto, mayormente, de la imaginación y de la distorsión de sus experiencias en la realidad.

Es singular este hallazgo, ya que, podría esperarse, como lo afirma Trautmann, que poseen buena autoestima debido a la apariencia de control y superioridad que se observa en estos sujetos a primera vista. Sin embargo, se considera que aspectos situacionales, tales como las deterioradas condiciones familiares, las malas relaciones interpersonales, el pésimo estilo de afrontamiento aunado a la incapacidad para solucionar problemas y la

tendencia a distorsionar las situaciones, son suficientes basamentos para suponer que, subyacente a esa primera impresión, se encuentra un pobre autoconcepto y una baja autoestima.

El grupo de víctimas-provocadores o *bully-victims*, por su parte, arrojó algunos datos que son congruentes con lo expuesto por Trautmann (2008), de este modo, se encontró aquí, que alternan en los roles de víctima y acosador, que tienden a ser impulsivos, presentan problemas para relacionarse con sus pares y tienen cierta tendencia a comportarse de forma irritante generando tensión alrededor y rechazo de los compañeros. Sin embargo, existen otros hallazgos de este grupo que no concuerdan exactamente con el perfil de la víctima-provocadora expuesto por la mayoría de los investigadores.

El punto está en que se encontraron, en esta investigación, datos muy variados dentro del grupo. De manera que, si bien es cierto que algunos de los sujetos víctima-provocadores muestran indicios de hiperactividad, tal como lo afirma Trautmann (2008), la mayoría de ellos no los mostró, y lo mismo ocurre con otras características tales como el bajo rendimiento escolar, los síntomas somáticos, la dificultad de concentración y el supuesto mayor uso de sustancias. Así que, se dificulta notablemente establecer un tipo para este rol.

Con todo, se puede tratar de analizar las características en común dentro del grupo de víctimas-provocadoras encontradas aquí, como el ser proclives a la agresividad aunque no siempre de forma manifiesta, como lo haría un acosador. De hecho, la mayoría manifestó que sentían miedo ante situaciones que involucran violencia o confrontación y consideran sus reacciones violentas como algo muy negativo de sí mismos. De esto puede inferirse que la agresión en este grupo es reactiva, guiada por la impulsividad, el cual sí constituye un aspecto que Trautmann (2008) señala como característico de las víctimas-provocadoras. Por otro lado, su rendimiento académico tiende a ser mejor que el de los acosadores y para algunos, este aspecto representa uno de los más importantes de su cotidianidad. Así, se encuentran en el grupo alumnos con regular rendimiento, pero el de la mayoría es más bien alto.

Existe un hallazgo llamativo, variable en sí mismo, pero concordante con el basamento teórico. Se encontró que, ciertamente, estos adolescentes manifiestan

comportamientos irritantes generadores de tensión y rechazo en los demás. Sin embargo, no es un único tipo de conducta irritante la que provoca esto; al examinar dentro del grupo, se observa cómo dos de los sujetos son hiperactivos e invasivos al relacionarse con otros; dos sujetos más no son así, pero poseen una actitud de superioridad y desprecio hacia los compañeros que hace que los rechacen, y el último, tiene un comportamiento inhibido e ingenuo que el resto del salón no soporta y por lo cual es rechazado.

Por último, es importante señalar las características encontradas que son comunes en los tres grupos. Puede observarse cómo todos son sujetos que aparecen como dependientes e inmaduros, esto concuerda con lo expuesto por García y Madriaza (2005), los autores se preguntaban: ¿Qué hace que la búsqueda de reconocimiento en las escuelas se instale sobre un hecho de violencia? en esa investigación se encontró que los sujetos consideraban que las conductas de violencia era una cuestión de inmadurez y que por eso se podía ver cómo al ir creciendo, los muchachos agresivos cambiaban esa actitud.

Efectivamente, aquí se encontró, como ya se dijo, que los sujetos son inmaduros, aunque, la pregunta en esta investigación es un tanto diferente: ¿Qué hace que estos sujetos sean inmaduros cuando el resto de sus compañeros no lo son? Se considera, que pudiera estar relacionado con el siguiente aspecto, común en los tres grupos.

Se trata, entre otros aspectos, del nivel cognitivos de estos sujetos. Si bien es cierto que en esta investigación no fueron aplicadas pruebas de valoración cognitiva que sustenten un diagnóstico negativo, se pudo observar, a través de las entrevistas y las producciones de los tres grupos de actores, deficiencias de este tipo. Los sujetos mostraron en general, un nivel de funcionamiento conceptual concreto y poca capacidad para utilizar sus recursos en la solución de problemas.

Esta imposibilidad para abstraer probablemente ocasione que se reduzca la capacidad creativa y así la posibilidad de observar distintos aspectos de una misma situación y las diferentes formas de solucionarla. Todo esto, aunado al ambiente de violencia, dominante en la sociedad venezolana, que desarticula cualquier otra solución diferente a la agresión, daría como resultado la visión de foco, predominante en estos muchachos. También hay que tomar en cuenta la pobre estimulación cultural recibida a lo largo de los

años, debida a deficiencias en el sistema educativo y en el núcleo familiar del cual forman parte.

Otra característica común a los tres grupos, tiene que ver con la posición sociométrica que ocupan dentro de sus grupos respectivos. Todos muestran una marcada dificultad para entablar o mantener relaciones interpersonales de forma efectiva, de hecho, los hallazgos muestran como estos individuos permanecen u ocupan una posición aislada del resto del salón, bien sea por el rechazo de sus compañeros o por no ser tomados en cuenta por ellos. De esto podría inferirse que su situación de aislamiento está directamente relacionada con su incapacidad en las relaciones interpersonales.

Las otras dos características en común para los tres grupos son una baja autoestima y la percepción del ambiente como hostil. No es de extrañar que el ambiente sea percibido de esta manera, tomando en cuenta que estos sujetos están involucrados en un círculo de violencia, en donde se juegan papeles como: *debo agredir para sentirme bien, debo agredir para obtener respeto, se merece ser agredido o no puedo defenderme ante una agresión*. Y se cree que, considerando todas las características descritas y las situaciones socioculturales y familiares de estos muchachos, hay motivos suficientes para encontrar estos niveles en la autoestima.

CAPITULO VIII.- CONCLUSIONES

Luego de describir los hallazgos de esta investigación y discutirlos, se puede concluir lo siguiente:

Ψ El Bullying o Acoso Escolar es un fenómeno que está presente en las aulas de los liceos de la muestra utilizada, cumpliendo con todos los criterios diagnósticos señalados por Olweus (2007) en su definición. Se lleva a cabo, con mayor frecuencia, a través de los insultos y las amenazas, pero también es común utilizar la violencia física para ello. Se encontró, igualmente, que las aulas de clases constituyen el lugar preferido para las manifestaciones de violencia, lo que implica, que las personas que conforman el personal docente son testigos pasivos de estas situaciones. Se pudo saber también, que la frecuencia de ocurrencia es importante y que el valor medio asignado al Bullying es regular, al igual que la percepción de seguridad que los estudiantes tienen dentro del liceo, indicando que estos jóvenes son capaces de percibir que dentro de estos espacios no está garantizada totalmente su integridad física, psicológica, social o emocional, aunque no le den mayor importancia a esta situación.

Ψ Las víctimas presentaron la siguiente caracterización: suelen ser personas con gran dependencia materna, poca capacidad de decidir y solucionar problemas, también se muestran centradas en si mismos de forma negativa, mostrando baja autoestima, tienen grandes dificultades para relacionarse con el ambiente, lo que les genera una angustia significativa; también poseen un mal manejo de las relaciones, que se traduce en ineptitud social y aislamiento. Este grupo presentó una estructura familiar estable y relaciones positivas en este ámbito. Por último, son sujetos que presentan una gran rigidez, por lo cual reprimen y/o inhiben sus expresiones emocionales tanto positivas como negativas (sobre todo la agresividad) para de esta manera poder mantener el control sobre si. A nivel sociométrico, son individuos aislados, debido a que tienden a ser ignorados por el resto del grupo, relacionándose de forma precaria en dúos, cuando no se encuentran aislados.

Ψ Los aspectos psicodinámicos más resaltantes de los agresores son, considerar la violencia como una forma natural de relacionarse con los demás, poseer poca

empatía, baja tolerancia a la frustración, poco control de impulsos, baja autoestima, inmadurez, una percepción hostil del ambiente y un nivel de funcionamiento conceptual concreto con presencia de algunos indicadores de lesión-disfunción. También presentaron poco apego a la norma y una estructura familiar inestable. De acuerdo al análisis sociométrico, son individuos rechazados dentro de su grupo de compañeros de clases, por lo que tienden a aislarse o a conformar pequeños tríos o parejas para relacionarse.

Ψ Con respecto a las víctimas-provocadoras, tienen más características en común con los acosadores que con las víctimas. Poseen un gran monto de agresión que regularmente suele ser reactiva y considerada por ellos mismos como negativa. También presentan poco control de impulsos, una percepción hostil del ambiente y un nivel de funcionamiento conceptual concreto, además, poca empatía, baja tolerancia a la frustración, poco control de impulsos, baja autoestima e inmadurez. Pertenecen a familias disfuncionales, donde regularmente está presente el maltrato y el abuso de sustancias. Aunque en menor medida que los acosadores, también son rechazados por el grupo y se relacionan, igualmente, con pequeños subgrupos.

Ψ Los tres grupos de actores, mostraron en común deficiencias a nivel cognitivo, igualmente, presentaron dependencia e inmadurez emocional y marcada dificultad para las relaciones interpersonales, lo cual no les permite disponer de recursos adecuados para resolver situaciones en general que encierren complejidad o de otras alternativas diferentes a la implementación o aceptación de violencia.

CAPITULO IX.- LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

A lo largo de esta investigación fueron encontradas algunas limitaciones, son las siguientes:

1. La imposibilidad de efectuar a los sujetos un estudio psicológico completo, que incluyera una evaluación neuropsicológica, deja dudas con respecto a los recursos cognitivos reales y específicos de estos muchachos, disponibles para afrontar situaciones problemáticas y solucionar problemas de forma asertiva. Se recomienda para futuras investigaciones, abarcar estos aspectos y posiblemente establecer las relaciones que pudieran existir entre la capacidad cognitiva y la participación en la dinámica del acoso escolar.
2. Otra de las limitaciones que se podrían considerar, fue el tener que restringir la muestra a sujetos de escuelas públicas. Sería interesante en un futuro, poder abarcar también escuelas privadas y así efectuar comparaciones del fenómeno en ambos ambientes, tomando en cuenta las diferencias que se podrían presentar, tales como el nivel socio-económico, la estimulación cultural, entre otros.
3. De igual forma, no se indagó con respecto a las diferencias que el fenómeno pudiera presentar entre los sexos, sería conveniente incluir esta variable en futuras investigaciones.
4. También se recomienda para futuras investigaciones tomar en cuenta la percepción y valoración de este fenómeno, por parte del personal docente y la familia de los sujetos involucrados en el Bullying.
5. En esta misma línea, sería relevante para un futuro, considerar también el actor “testigo” e indagar en este rol como se despliegan los aspectos psicodinámicos investigados aquí, de manera que pueda explorarse más concretamente este tipo de acoso pasivo.
6. Por último, sería recomendable, ya que el fenómeno se trata, en definitiva, de un círculo de violencia y las relaciones de poder, como éste es vivenciado desde los

diferentes roles y más específicamente, las diferencias que puedan existir entre implementación abusiva del poder por parte de los acosadores y las víctimas-provocadores.

REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: Un gran desafío. En *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 38, pp. 53-66. Recuperado el 05 de octubre de 2009, de <http://www.rieoei.org/rie38a03.pdf>
- Amarista, F. (2008). La Violencia. Caracas. En *Gaceta Médica de Caracas*, Vol. 116 No. 4, pp. 273-279. Recuperado el 10 de noviembre de 2009, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0367-47622008000400002&Ing=es&nrm=iso
- Arrellano, N., Chirinos, Y., Lopez, Z. y Sanchez, L. (2007). *Tipos de maltrato entre iguales*. Cabimas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, No. 9. Vol. 4(2) pp. 151-170. Recuperado el 8 de noviembre 2009, de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espannol/Art_9_114.pdf
- Briceño y Duque (2009). *Formas de Violencia que se desarrollan durante el recreo escolar en niños y niñas de sexto grado*. Tesis de Grado no publicada. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Buvinić, M., Morrison, A. y Shifter, M. (1999). La Violencia en América Latina y el Caribe: Un Marco de Referencia para la Acción. *Banco Interamericano de Desarrollo*. pp. 1-26. Recuperado el 23 de octubre de 2009 de <http://www.eclac.org/mujer/noticias/paginas/3/27453/BID.los%20costos%20de%20la%20violencia.pdf>
- Cepeda, E., Pacheco, P., García, L. y Piraquive, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública*, Vol. 10 (4), pp. 517-528. Recuperado el 10 de diciembre de 2009 de <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf>

Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid, España: Pirámide.

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test- Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, No. 9, Vol. 4 (2), pp. 333-352. Recuperado el 16 d3 octubre de 2009 en http://www.acosomoral.org/pdf/Art_9_115.pdf

Collell i Caralt, J. y Escudé, M. (2006) Acoso Escolar: un enfoque psicopatológico. En *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, No. 2, pp. 9-14. Recuperado el 08 en octubre de 2009 de http://area.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf

Contreras, A. (2007). Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula. *Revista ORBIS*. No. 6, pp. 85-118. San Cristóbal, Táchira. Recuperado el 15 de diciembre de 2009 en dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2560309&orden=0

Exner, J., Jr. (2000). *Principios de Interpretación del Rorschach*. Manual para el Sistema Comprehensivo. Madrid, España: Psimática.

Exner, J., Jr. (2001). *Manual de Codificación del Rorschach*. Para el Sistema Comprehensivo. (5ta). Madrid, España: Psimática.

Galardi, M., y Ugarte, R. (2005). Maltrato entre iguales (Bulling) en la escuela. ¿Cuál es el papel de los pediatras de atención primaria? En *Revista de Pediatría de Atención Primaria*. No. 7, pp. 11-19. Recuperado el 30 de septiembre de 2009 en <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=18322377>

García, M. y Madriaza, P. (2005). La imagen herida y el drama del reconocimiento: Estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*. No. 2, pp.27-41. Recuperado el 10 de octubre de 2009, en <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/media/publicaciones/pdf/20100622215119.pdf>

González, J. y De las Cuevas, C. (1992). La Evaluación Psicodinámica de las Funciones del Yo. En *Psiquis*, No. 13, pp. 287-324. Recuperado el 04 de enero de 2010 en http://www.psicoter.es/pdf/92_A101_01.pdf

HarperCollins Publishers, (2006). *Diccionario Bilingüe Pocket*. (pp. 136-208).

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Juárez, México: McGraw-Hill

Hoyos, O., Aparicio, J., Heilbron, K. y Shamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9,11 y 13 años de nivel socio económico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*. No. 14, pp. 150-172. Recuperado el 22 de noviembre de 2009 en http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/14/7_Representaciones%20sobre%20el%20maltrato%20en%20ninas%20y%20ninos_psicologia.pdf

Ivarsson, T., Broberg, A., Arvidsson, T. Y Gillberg, Ch. (2005). Bullying in adolescent: Psychiatric problems in victims and bullies as measured by the Youth Self Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS). *Nord J. Psychiatric*. Vol. 59. pp. 365-373. Recuperado el 28 de julio de 2009 de <http://psychological.files.wordpress.com/2008/05/bullying-in-adolescence.pdf>

Loredo, A., Perea, A. y López, G. (2008). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica de México*. Vol. 29 No. 4. Julio. Recuperado el 30 de julio de 2009 de <http://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2008/apm084e.pdf>

Lorenz, K. (1978). *Sobre la agresión: el pretendido del mal*. Madrid: Siglo XXI

Martínez, M., Buelga, S. y Cava, J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*. Vol. 38, No. 2. Recuperado el 28 de julio de 2009 de <http://www.uv.es/lisis/sofia/sofiasatisfac.pdf>

- Martorell, C., González, R., Rasall, P., y Estelles, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños de edad escolar. En *European Journal of Education and Psychology*. Vol. 2, No. 1, pp. 69-78. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de http://www.ejep.es/index.php/journal/article/viewFile/22/pdf_5
- Muñoz, M., Saavedra, E. y Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal en Chile. *Revista de Pedagogía*. No. 48, pp. 197-224. Recuperado el 8 de octubre de 2009 en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000200003&lng=en&nrm=iso&ignore=.html
- Nancel, T; Overpeck, M; Pella, RS; Ruan, W; Simon-Morton, B y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285 (16), pp. 2094 – 2100. Recuperado el 25 de septiembre de 2009, de <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf>
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, Y., Quispe, A. y Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*. Vol. 61, No. 4. Recuperado el 18 de julio de 2009 de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S199368262008000400004&script=sci_arttext
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (2da. ed) Madrid, España: Morata, traducción al español1998.
- Olweus, D. (2007). *Acoso escolar: hechos y medidas de intervención*. Versión digital, recuperada el 09 de octubre de 2009 de http://ps2arcis.googlepages.com/OLWEUS-Acoso_escolar_2.pdf
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). “Violencia y acoso escolar” en alumnos de primaria, ESO y bachiller. En *Informe Cisneros VII*. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de <http://www.anpevalencia.com/documentos/2%20Informe%20Cisceros%20completo%20septiembre%202005.pdf>

- Organización Mundial de la Salud. (2002). *World report on violence and health*. Ginebra, Suiza: OMS. Recuperado el 10 de diciembre de 2009 en <http://www.redfeminista.org/documentosA/oms%20resumen.pdf>.
- Ortega, S., Ramírez, M. y Castelán, A. (2005). Estrategias para prevenir el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 38. Recuperado el 03 de septiembre de 2009 de <http://www.rieoel.org/rie38a08.htm>
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., del Rey, R. y Genebat, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. No. 26, pp. 787-804. Recuperado el 17 de noviembre de noviembre de 2009 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002609.pdf>
- Palacios, C. (2009). Acoso escolar: la persecución como forma de agresión. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, marzo 2009. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de www.eumed.net/rev/cccs/03/cpt3.htm
- Palucci, M. (2004). Violencia en el Sector Salud. *Revista Latinoamericana de Enfermería*. No. 2. Recuperado el 2 de diciembre de 2009 en http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692004000200001&script=sci_arttext&tIng=es
- Palomero, J. y Fernández, M. (2001). La violencia escolar. Un punto de vista global. *Revista universitaria de formación de profesorado*. No. 41, pp. 19-38. Recuperado el 25 de noviembre de 2009 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27404103.pdf>
- Pérez, M., Yuste, N., Lucas, F. y Fajardo, M. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*. Vol. 1, No. 3. pp. 39-47. Recuperado el 21 de septiembre de 2009 de http://ejep.es/index.php/journal/article/view/15/pdf_20

- Pino, M. y García, M. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*. No. 81, pp. 111-134. Recuperado el 6 de diciembre de 2009 en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922007000100005&script=sci_arttext
- Pintus, A. (2005). Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 37 pp. 117-134. Recuperado el 18 de octubre de 2009 en <http://convivenciaescolar.net/RACE/aprobados/19%20RACE%20Violencia%20en%20la%20escuela%20Compartiendo%20b%FA%20squeda%20de%20soluciones.pdf>
- Portuondo, J. (1979). *La Figura Humana. Test proyectivo de Karen Machover*. (3ra). Madrid, España. Editorial Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, P. (2009. 30 de marzo). Violencia en aulas aumentó 40%. *El Universal*. Recuperado el 26 de septiembre de 2009 de <http://www.eluniversal.com>
- Rugby, K., y Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim Problems, and Perceived Social Support. En *ProQuest Psychology Journals*. Vol. 29, No. 2, pg. 119. Recuperado el 25 de septiembre de 2009 de <http://www.sciencedirect.com/science>
- Sanchez, R., Guisa, V., Cedillo, A. y Pascual, Y. (2002). Imagen del padre en varones usuarios de sustancias. En *Actas Españolas Psiquiátricas*. Vol. 1. No. 30. Recuperado el 14 de noviembre de 2009 de http://www.arsxxi.com/pfw_files/cma/ArticulosR/ActasEspanolasPsiquiatria/2002/01/111010200360042.pdf
- Smith, P. (2006). *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. En Congreso Educación Palma de Mallorca 2006. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01220063000099.pdf>

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "Bullying". Una visión actual. *Revista Chilena de pediatría*. No. 79(3). Recuperado el 4 de noviembre de 2009 en www.scielo.cl/pdf/rcp/v79n1/art02.pdf

Wernicke, C. (1991). Defensa, Agresión, Violencia. *Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social*. No. 23, pp. 1-8. Recuperado el 28 de noviembre de 2009 en <http://www.holismo.com.ar/articulos/21%20Def%20Ag.pdf>

Wojtuñ de, M. (1979). *Nuevas aportaciones clínicas al Test de Bender*. Programa EUDEBA – CEA.

ANEXOS

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
Departamento de Clínica Dinámica

Anexo 1

Caracas, abril de 2010

E. B. N “Lino de Clemente”
Lic. Luís Acosta. Dirección
Presente.-

En esta oportunidad nos dirigimos a usted, con el fin de hacer de su conocimiento, que las Bachilleres **Eucaris Terrasi C.I: 6.505.448** y **Eliana Useche C.I: 18.031.292**, realizan su trabajo de Tesis de Grado, relacionado con el tema de la violencia en el ámbito escolar titulado: **“BULLYING – ACOSO ESCOLAR: Visión de la violencia escolar en liceos públicos, considerando aspectos psicosociales y dinámicos”**.

Es por ello que solicitamos su valiosa colaboración, en el sentido de permitir que las actividades pertinentes al desarrollo de la investigación, sean llevadas a cabo dentro de la institución que usted dirige.

Se anexa Resumen de la investigación y carta de aceptación del tutor. Agradeciendo de antemano toda la colaboración prestada en lo concerniente a este asunto

Atentamente

Escuela de Psicología (UCV)

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
Departamento de Clínica Dinámica

Anexo 2

Caracas, abril de 2010

E. B. N “Juan Rodríguez Suárez”

Lic. Luís Acosta. Dirección

Presente.-

En esta oportunidad nos dirigimos a usted, con el fin de hacer de su conocimiento, que las Bachilleres **Eucaris Terrasi C.I: 6.505.448** y **Eliana Useche C.I: 18.031.292**, realizan su trabajo de Tesis de Grado, relacionado con el tema de la violencia en el ámbito escolar titulado: **“BULLYING – ACOSO ESCOLAR: Visión de la violencia escolar en liceos públicos, considerando aspectos psicosociales y dinámicos”**.

Es por ello que solicitamos su valiosa colaboración, en el sentido de permitir que las actividades pertinentes al desarrollo de la investigación, sean llevadas a cabo dentro de la institución que usted dirige.

Se anexa Resumen de la investigación y carta de aceptación del tutor. Agradeciendo de antemano toda la colaboración prestada en lo concerniente a este asunto

Atentamente

Escuela de Psicología (UCV)

BULL-S
Forma A (Alumnos)
(Cerezo, F. 2000)

Anexo 3

Apellido y Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: F_ M_
Centro: _____ Grado: ____ Fecha de Nacimiento: ____/____/____

Las siguientes preguntas se refieren al MODO EN COMO VES A TUS COMPAÑEROS DE CLASES Y A TI MISMO EN LA ESCUELA. Por favor Responde a cada pregunta escribiendo como mínimo un nombre a como máximo tres nombres de tus compañeros de clases, que mejor de ajusten a la pregunta. Tus respuestas son confidenciales

1.- ¿A quién elegirías como compañero de grupo en la clase?

2.- ¿A quién NO elegirías como compañero de grupo en la clase?

3.- ¿Quién crees que te elegiría a tí?

4.- ¿Quién crees que NO te elegirías a tí?

5.- ¿Quién es el o la más fuerte de la clase?

6.- ¿Quienes son aquellos que se comportan como cobardes?

7.- ¿Quién maltrata o pega a otros compañeros?

8.- ¿Quienes tienden a ser víctimas de malos tratos?

9.- ¿Quién suele empezar las peleas?

10.- ¿A Quién se le tiene manía?

Señala la respuesta más adecuada POR ORDEN de preferencia (1era, 2da, 3era o 4ta)

11.- Las violencias suelen ser:

___ Insultos y amenazas ___ Maltrato físico ___ Rechazo ___ otras formas ___

SI eliges otras formas por favor INDIQUE ¿Cuáles? _____

12.- ¿Dónde suelen ocurrir las violencias?

___ En el aula ___ En el patio ___ En los pasillos ___ Otros ___

SI eliges otros por favor INDIQUE ¿Dónde? _____

Ahora señala SÓLO UNA respuesta marcándolo con una X:

13.- ¿Con qué frecuencia ocurren las violencias en el liceo?

___ Todos los días ___ 1-2 veces por semana ___ Rara vez ___ Nunca

14.- ¿Crees que estas situaciones encierran gravedad en el liceo?

___ Poco o nada ___ Regular ___ Bastante ___ Mucho

15.- ¿Te encuentras seguro o segura en el liceo?

___ Poco o nada ___ Regular ___ Bastante ___ Mucho

Guía de entrevista semi-estructurada
elaborada por las investigadoras

Anexo 4**ESCUELA**

1. ¿Qué calificaciones tienes?
2. ¿Tienes problemas con alguna materia? (De ser así) cuéntame de ello
3. ¿Te agradan tus compañeros?
4. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?
5. ¿Qué consideras tu como actos violentos?
6. ¿Pensas tu que en tu escuela se dan actos de violencia? (De ser así) cuéntame de ello
7. ¿Qué piensas de la violencia dentro de la escuela?
8. ¿Por qué crees que se da la violencia en tu escuela?
9. ¿Qué harías tú para evitar que se den estos actos de violencia?

HOGAR

10. ¿Quiénes viven contigo?
11. Háblame un poco de ellos
12. ¿En qué trabaja tu papá?
13. ¿En qué trabaja tu mamá?
14. ¿Cuáles son tus tareas en la casa?
15. ¿Cómo te llevas con tu papá?
16. ¿Qué cosas hace tu papá que te gustan?
17. ¿Qué cosas que hace tu papá que no te gustan?
18. ¿Cómo te llevas con tu mamá?
19. ¿Qué cosas hace tu mamá que te gustan?
20. ¿Qué cosas que hace tu mamá que no te gustan?
21. ¿Cómo te llevas con tus hermanos?
22. ¿Qué hacen ellos/ellas que te gusta?
23. ¿Qué hacen ellos/ellas que no te gusta?
24. ¿Quién maneja la disciplina y/o las normas en la casa?
25. Cuéntame ¿como la maneja?

INTERESES

26. Hablemos de ti ¿tienes algún hobby o actividad fuera de la escuela?
27. ¿Qué más te gusta hacer?
28. ¿Cuéntame de tus amigos?
29. ¿Qué te gusta hacer con tus amigos?

ESTADO DE ÁNIMO

30. Todo el mundo se siente feliz en ocasiones ¿Qué tipo de cosas te hacen sentir feliz?
31. ¿Qué tipo de cosas te hacen sentir triste?
32. ¿Qué haces cuando estas triste?
33. ¿Qué tipo de cosas te hacen sentir rabia o enojado?
34. ¿Qué haces cuando estas enojado?
35. Cuéntame ¿hay cosas que te preocupen?

36. ¿Algo te ha asustado alguna vez?

AUTOCONCEPTO

37. ¿Qué es lo que más te gusta de ti?

38. ¿Qué es lo que menos te gusta de ti?

39. ¿Qué es lo mejor que te ha pasado?

40. Cuéntame lo peor que te ha pasado

PREOCUPACIONES SOMATICAS

41. ¿Te han dado dolores de cabeza alguna vez? (Respuesta positiva). Cuéntame de ellos

42. ¿Te han dado dolores de estomago alguna vez? (Respuesta positiva). Cuéntame de ellos

43. ¿Te dan algún tipo de dolores? (Respuesta positiva). Cuéntame de ellos

TRASTORNO DEL PENSAMIENTO

44. ¿Alguna vez haz escuchado algo que parece raro o poco común? (De ser así) cuéntame de ello.

45. ¿Alguna vez haz visto cosas que parecen raras o irreales? (De ser así) cuéntame de ello.

ASPIRACIONES

46. ¿Qué planeas hacer cuando seas adulto?

47. ¿Crees que tendrás algún problema para lograr hacerlo?

RELACIONES HETEROSEXUALES

48. ¿Tienes novio/novia?

49. (De ser así) cuéntame de ella/el

50. ¿Qué preocupación sexual tienes? Cuéntame de ellas

USO DE DROGAS Y ALCOHOL

51. ¿Tus padres beben alcohol? (De ser así) Cuéntame de que manera beben.

52. ¿Tus amigos beben alcohol? (De ser así) cuéntame de ello

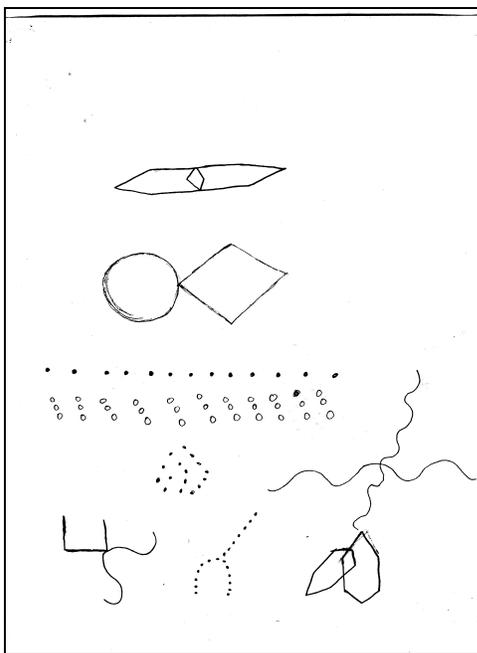
53. ¿Tú bebes alcohol? (De ser así) cuéntame de ello

54. ¿Tus padres consumen drogas? (De ser así) cuéntame acerca de las drogas que consumen.

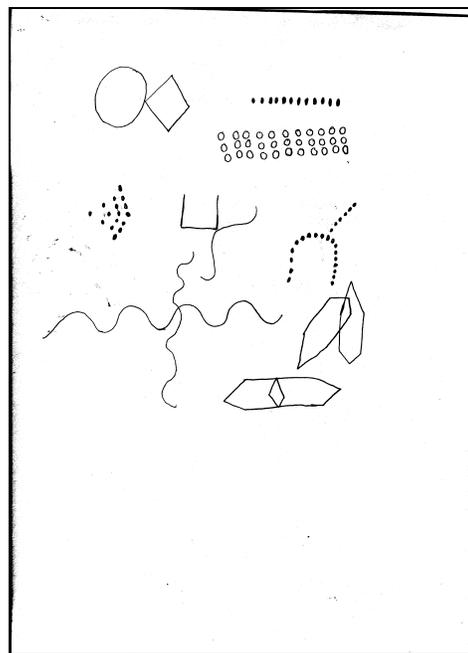
55. ¿Tu utilizas drogas? (De ser así) cuéntame de que drogas.

Test de Bender de las Víctimas

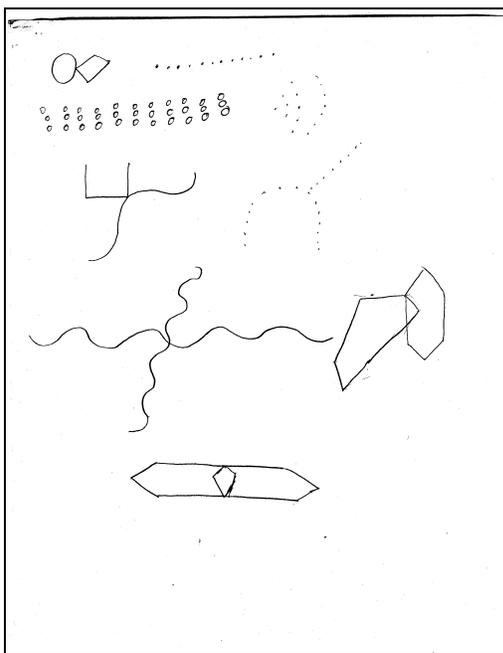
Anexo 5



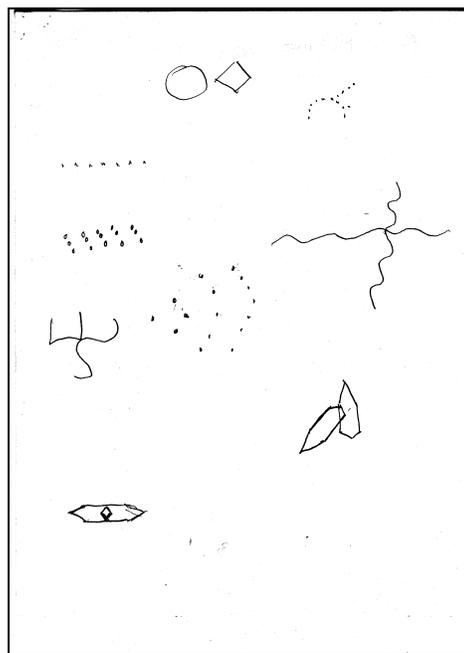
Sujeto 1



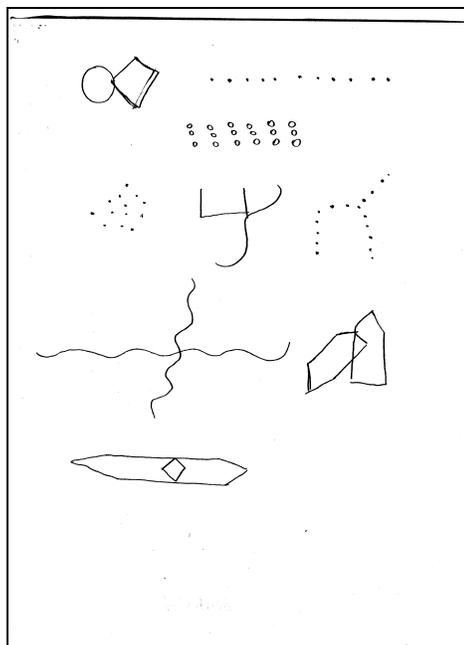
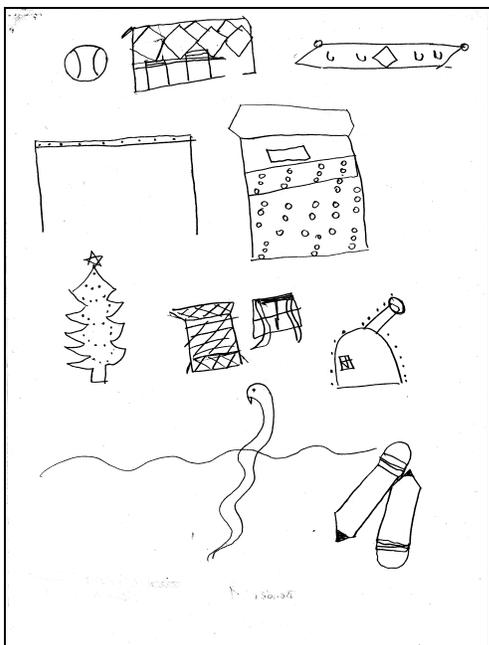
Sujeto 35



Sujeto 51



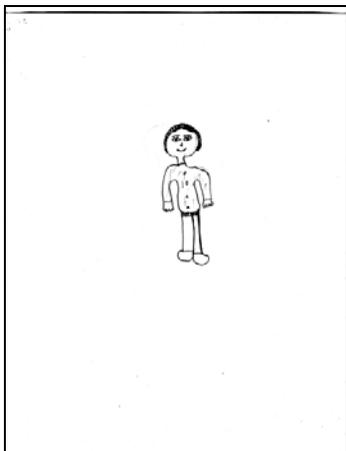
Sujeto 60



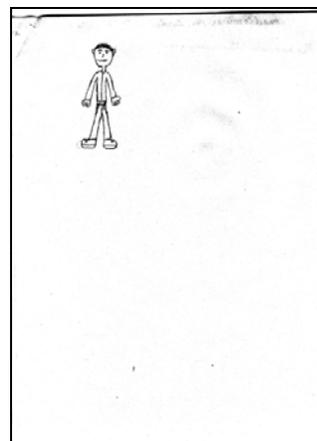
Ambas elaboraciones del sujeto 67

Test de Figura Humana de las Víctimas

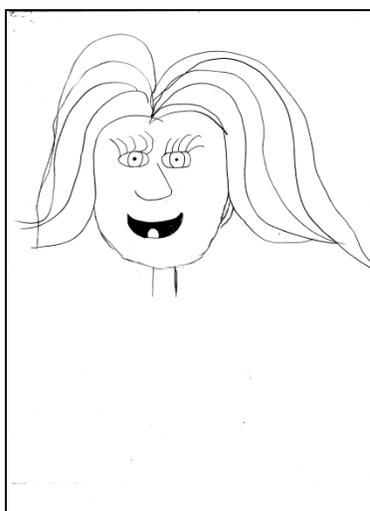
Anexo 6



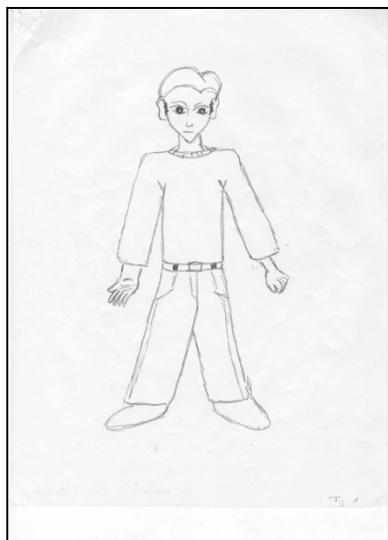
Sujeto 1



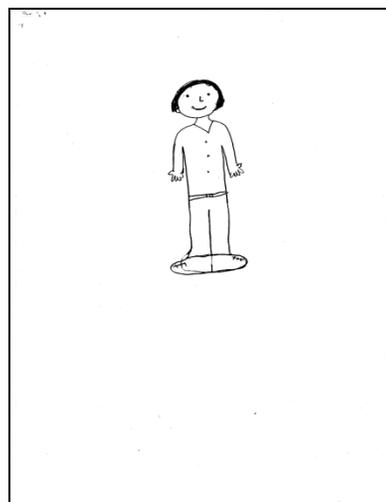
Sujeto 35



Sujeto 51



Sujeto 60



Sujeto 67

Sumario estructural y Hoja de Constelaciones del Test de Psicodiagnostico de Rorschach de las Víctimas

Anexo 7

VÍCTIMAS 14 años

SUMARIO ESTRUCTURAL

Localización ZI = 11 Zsum = 33 ZEst = 35 W = 8 D = 11 W+D = 19 Dd = 4 S = 3 DQ (4) (17) (1) (1)	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th>Determinantes</th> <th>Contenidos</th> </tr> <tr> <td> Múltiples Simple M = FM = m = FC = CF = C = Cn = FC' = CF' = C' = FT = TF = T = FV = VF = V = FY = YF = Fr = F = FD = F' = <2> = </td> <td> H = (H) = (Hd) = Hd = Hx = A = (A) = Ad = (Ad) = An = Art = Ay = Bi = Bt = Cg = Cj = Cl = Er = Fd = Fi = Ge = Hb = Ls = Na = Sc = Sx = Yy = Id = </td> </tr> </table>	Determinantes	Contenidos	Múltiples Simple M = FM = m = FC = CF = C = Cn = FC' = CF' = C' = FT = TF = T = FV = VF = V = FY = YF = Fr = F = FD = F' = <2> =	H = (H) = (Hd) = Hd = Hx = A = (A) = Ad = (Ad) = An = Art = Ay = Bi = Bt = Cg = Cj = Cl = Er = Fd = Fi = Ge = Hb = Ls = Na = Sc = Sx = Yy = Id =
Determinantes	Contenidos				
Múltiples Simple M = FM = m = FC = CF = C = Cn = FC' = CF' = C' = FT = TF = T = FV = VF = V = FY = YF = Fr = F = FD = F' = <2> =	H = (H) = (Hd) = Hd = Hx = A = (A) = Ad = (Ad) = An = Art = Ay = Bi = Bt = Cg = Cj = Cl = Er = Fd = Fi = Ge = Hb = Ls = Na = Sc = Sx = Yy = Id =				

Resumen del Enfoque	
Lámina	Loc.
I	
II	
III	
IV	
V	
VI	
VII	
VIII	
IX	
X	

Valoraciones Especiales	
Nivel 1	Nivel 2
DV = x1	x2
INVC = x2	x4
DR = x3	x8
FAB = x4	x7
ALOG = x5	
CON = x7	
SumBruta =	
SumPond =	
AB =	GHR =
AG =	PHR =
COP =	MOR =
CP =	PER =
	PSV =

Calidad Formal		
FOX	MQ	W+D
+	+	+
0	0	0
u	u	u
s.f.	s.f.	s.f.

RAZONES, PORCENTAJES Y DERIVACIONES

SECCIÓN PRINCIPAL R = 23 L = 4,32 EBP = 2,2 EA = 4 EBP em = ob = 5,3 es = 2 D = -1 Adj esp = 7 Adj D = 0 FM = 3 C = 1 T = 0 m = 2 V = 1 Y = 4	APECTOS FC:CF = 0 4 : 4 C Pura = 0 SumC:Sumpond C = 1 : 2 Afr = 0,51 S = 3 Múltiples R = 2 : 23 CP = 0	INTERPERSONAL COP = 4 AG = 1 Comida = 0 GHR:PHR = 5 : 3 s : p = 5 : 2 AislamientoR = 0,27 SumA = 0 H Pura = 2 H+Hd+(H)+(Hd) = 6 PER = 0
--	---	--

MEDIACION XA% = 0,61 WDA% = 0,67 X-% = 0,48 S = 2 P = 3 X+% = 0,38 Xa% = 0,28	PROCESAMIENTO ZI = 11 Zd = -1,6 WDD = 11 : 4 WM = 8 : 22 DO = 4 DO v = 1 PO = 1	AUTOPERCEPCION Sr + (2)R = 0,29 Fr + F = 0 SumV = 1 FD = 0 An + Xy = 1 MOR = 2 H:(H)+(Hd)+(Hd) = 2,4
---	---	--

VÍCTIMAS 14 años
HOJA DE CONSTELACIONES

S-CON (Constelación de Suicidio) <input type="checkbox"/> Márquese positivo si se cumplen 8 o más condiciones (Sólo se aplica a sujetos con más de 14 años) <input type="checkbox"/> FV + VF + V + FD > 2 <input type="checkbox"/> Múltiple Color - Sombreado > 0 <input type="checkbox"/> 3r + (2) / R < 0,31 ó > 0,44 <input type="checkbox"/> MOR > 3 <input type="checkbox"/> Zd > +3,5 ó Zd < -3,5 <input type="checkbox"/> es > EA <input type="checkbox"/> CF + C > FC <input type="checkbox"/> X+% < 0,70 <input type="checkbox"/> S > 3 <input type="checkbox"/> P < 3 ó P > 8 <input type="checkbox"/> H Pura < 2 <input type="checkbox"/> R < 17	PTI (Índice de Percepción - Pensamiento) <input type="checkbox"/> XA% < 0,70 y WDA% < 0,75 <input type="checkbox"/> X-% > 0,29 <input type="checkbox"/> SumNivel2 > 2 y FAB2 > 0 <input type="checkbox"/> R < 17 y SumPond6 > 12 <input type="checkbox"/> R > 16 y SumPond6 > 17 <input type="checkbox"/> M- > 1 ó X-% > 0,40 Sum PTI 3
---	--

DEPI (Índice de Depresión) <input checked="" type="checkbox"/> Márquese como positivo si se cumplen 5 o más condiciones <input type="checkbox"/> (FV + VF + V > 0) ó (FD > 2) <input type="checkbox"/> (Múltiples Color - Sombreado > 0) ó (S > 2) <input type="checkbox"/> (3r + (2) / R > 0,44 y Fr + F = 0) ó (3r + (2) / R < 0,35) <input type="checkbox"/> (Afr < 0,48) ó (Múltiples < 4) <input type="checkbox"/> (Sum Sombreado > FM + m) ó (Sum C' > 2) <input type="checkbox"/> (MOR > 2) ó (2 x AB + Art + Ay > 3) <input type="checkbox"/> COP < 2 ó Aislamiento/R > 0,24	CDI (Índice de Inhabilidad Social) <input checked="" type="checkbox"/> Márquese como positivo si se cumplen 4 ó 5 condiciones <input type="checkbox"/> (EA < 6) ó (Adj D < 0) <input type="checkbox"/> (COP < 2) y (AG < 2) <input type="checkbox"/> (Sum Pond C < 2,5) ó (Afr < 0,48) <input type="checkbox"/> (Pasivos > Activos + 1) ó (H pura < 2) <input type="checkbox"/> (Sum T > 1) ó (Aislamiento/R > 0,24) ó (Comida > 0)
---	--

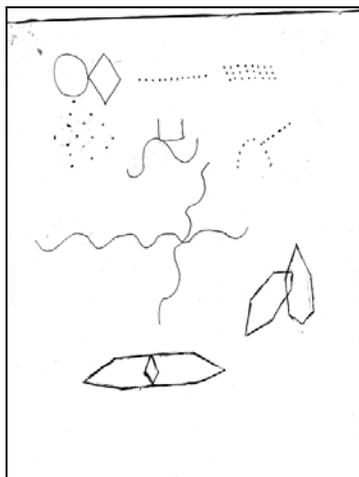
HVI (Índice de Hipervigilancia) <input type="checkbox"/> Márquese como positivo si la primera condición es cierta y por lo menos 4 de las otras. <input type="checkbox"/> (1) FT + TF + T = 0 <input type="checkbox"/> (2) ZI > 12 <input type="checkbox"/> (3) Zd > +3,5 <input type="checkbox"/> (4) S > 3 <input type="checkbox"/> (5) H + (H) + Hd + (Hd) > 6 <input type="checkbox"/> (6) (H) + (A) + (Hd) + (Ad) > 3 (4,4) <input type="checkbox"/> (7) H + A : Hd + Ad < 4 : 1 (7,4) : 2,6 <input type="checkbox"/> (8) Cg > 3	OBS (Índice del Estilo Obsesivo) <input type="checkbox"/> (1) Dd > 3 <input type="checkbox"/> (2) ZI > 12 <input type="checkbox"/> (3) Zd > +3,0 <input type="checkbox"/> (4) Populares > 7 <input type="checkbox"/> (5) FQ > 1 <input type="checkbox"/> Márquese como positivo si al menos una de estas condiciones es cierta: <input type="checkbox"/> Se cumplen todas, de la 1 a la 5 <input type="checkbox"/> Se cumplen 2 o más de 1 a 4 y FQ > 3 <input type="checkbox"/> Se cumplen 3 o más de 1 a la 5 y X+% > 0,89 <input type="checkbox"/> FQ > 3 y X+% > 0,89
---	--

Realizado por: Antonio Valentiner
*NOTA: Debe ajustarse en protocolos de niños

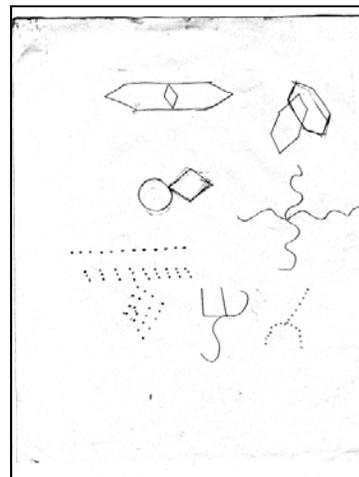
Tercer interp → Autopercep → control → Afecto → procesamiento → mediación → Ideación.

Test de Bender de los Agresores

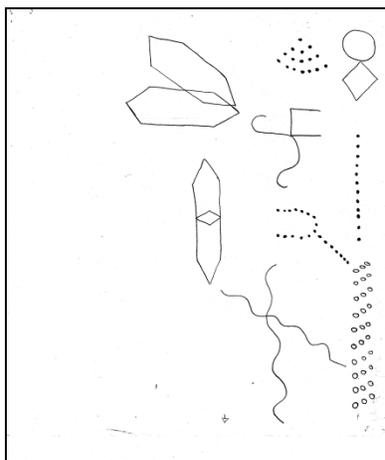
Anexo 8



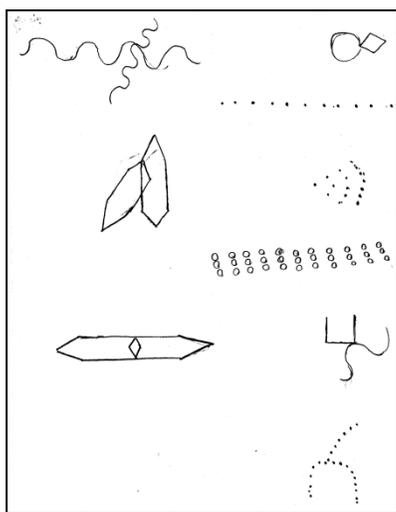
Sujeto 15



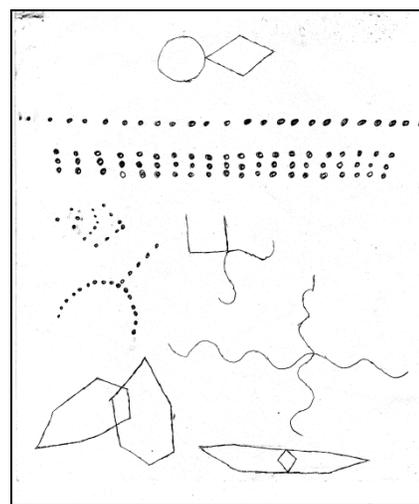
Sujeto 31



Sujeto 52



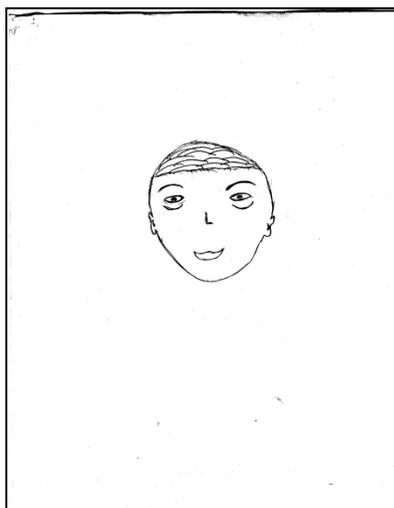
Sujeto 55



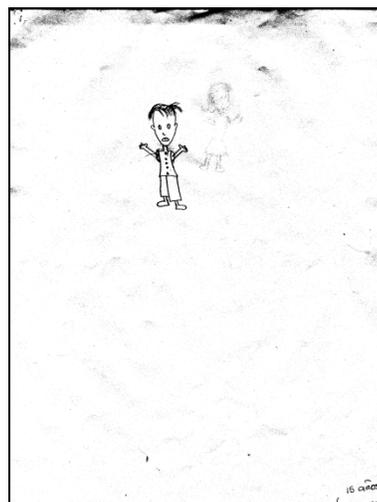
Sujeto 58

Test de la Figura Humana de los Agresores

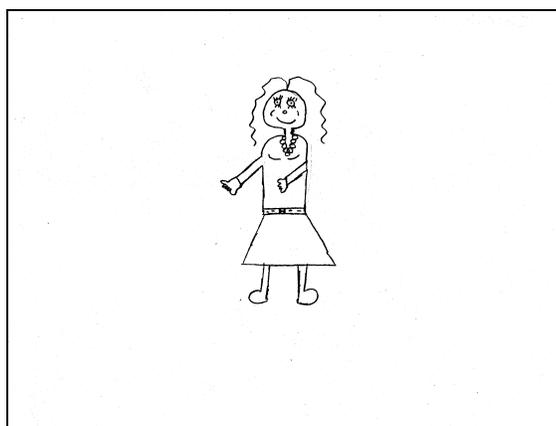
Anexo 9



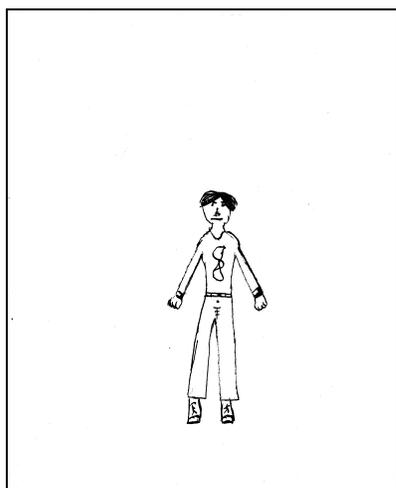
Sujeto 15



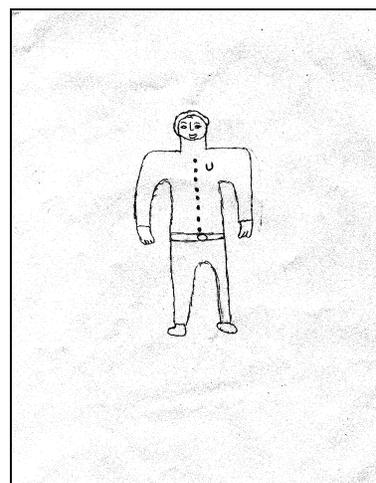
Sujeto 31



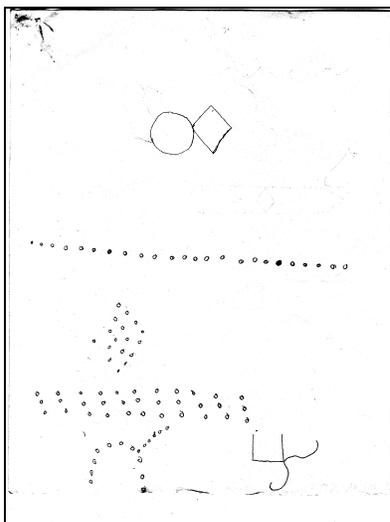
Sujeto 52



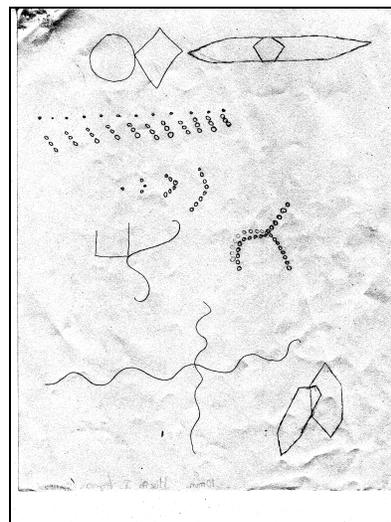
Sujeto 55



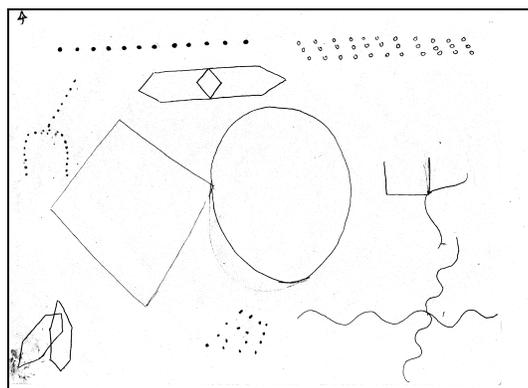
Sujeto 58



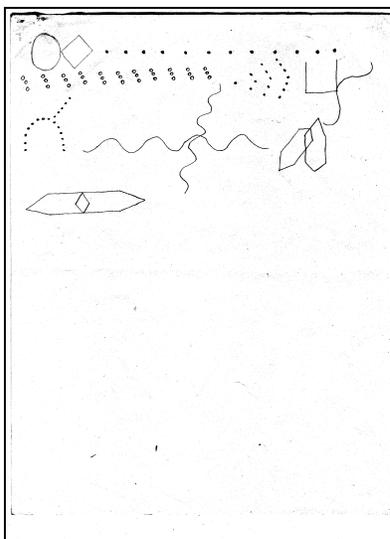
Sujeto 21



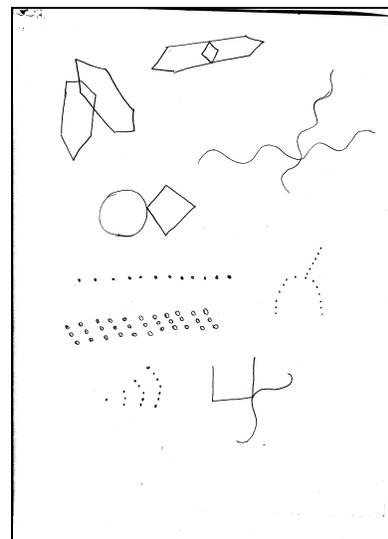
Sujeto 17



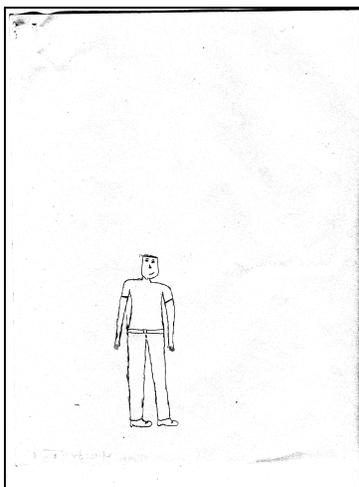
Sujeto 8



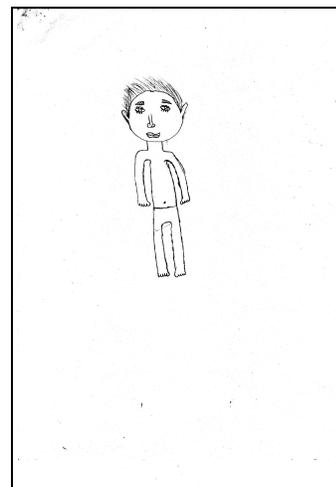
Sujeto 30



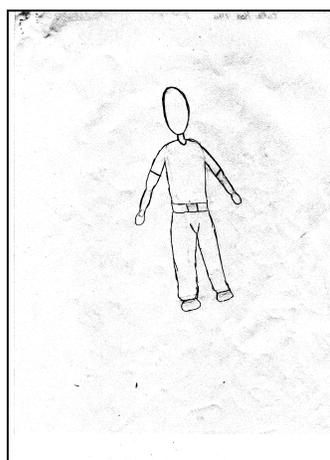
Sujeto 46



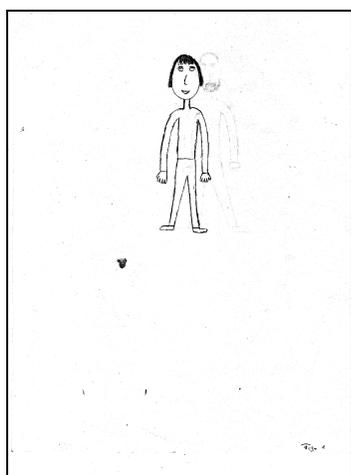
Sujeto 21



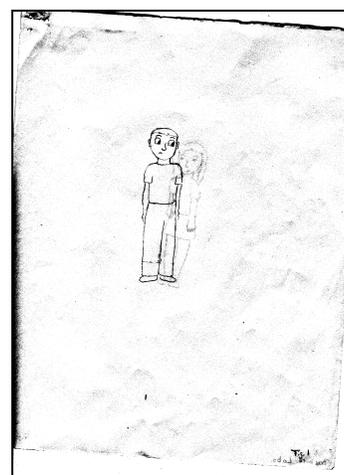
Sujeto 17



Sujeto 8



Sujeto 30



Sujeto 46

Psicodiagnostico de Rorschach de las Víctimas-provocadores

VÍCTIMAS - PROVOCADORES. *H = 14 AÑOS*

SUMARIO ESTRUCTURAL

Localización
 ZI = 4,2
 Zsum = 23,9
 ZEst = 27,5

Múltiples **2,2**

D = 7
 W = 10
 W+D = 17
 Dd = 7
 C = 2

DQ
 + (5)
 0 (18)
 + √ (+)
 √ (1)

Calidad Formal	QX	MG	W+D
	0,2	0,2	0,2
	0	0	
	0	0	
	0	0	
	0	0	

Resumen del Enfoque

Lámina	Loc.
I	
II	
III	
IV	
V	
VI	
VII	
VIII	
IX	
X	

Valores Especiales

Nivel 1	Nivel 2
DV = x1	x2
INC = x2	x4
DR = x3	x6
FAB = x4	x7
ALOG = x5	
CON = x7	

SumBruta
 SumPond =

AB = 1 GHR = 2
 AG = 1 PHR = 3
 COP = 1 NOR = 2
 CP = 1 PER = 2
 PSV = 2

RAZONES, PORCENTAJES Y DERIVACIONES

ECCIÓN PRINCIPAL
 K = 24 L = 1,2

EB = 3,4 EA = 4 EBP = 1
 Ob = 6,3 es = 9 D = -1
 Adj es = 8 Adj D = -1

FM = 4 C = 1 T = 1
 va = 2 v = 1 Y = 1

AFECTOS
 FCFC = 0 : 1
 C Pura = 0
 SumC: SumPond C = 1 : 1
 Afr = 0,59
 S = 2 : 29
 Múltiples R = 2
 CP = 2 : 29

MEDIACION
 XA% = 0,67
 WDA% = 0,18
 X% = 0,51
 S = 1
 Pa = 3
 X + % = 0,33
 Xu% = 0,33

PROCESAMIENTO
 ZI = 9,2
 ZI = 3,6
 W+D = 10,7
 W.M = 1,3
 DQ = 5
 DQ v = 1
 PSV = 2

AUTOPERCEPCION
 S + (2)R = 0,26
 Ft + F = 0,2
 SumV = 0,4
 FD = 1
 An + Ay = 1 NOR = 2
 H (H) + Hd + (Hd) = 2,3

TI DEPI CDI S-CON HVI OBS

VÍCTIMAS - PROVOCADORES. *H = 14 AÑOS.*
 HOJA DE CONSTELACIONES

S-CON (Constelación de Suicidio)

Márquese positivo si se cumplen 8 o más condiciones (Sólo se aplica a sujetos con más de 14 años)

- FV + VF + V + FD > 2
- Múltiple Color - Sombreado > 0
- 3r + (2) / R < 0,31 ó > 0,44
- MOR > 3
- Zd > + 3,5 ó Zd < -3,5
- es > EA
- CF + C > FC
- X% < 0,70
- S > 3
- P < 3 ó P > 8
- H Pura < 2
- R < 17

PTI (Índice de Percepción - Pensamiento)

- XA% < 0,70 y WDA% < 0,75
- X% > 0,29
- SumNivel2 > 2 y FAB2 > 0
- R < 17 y SumPond > 12
- R > 16 y SumPond > 17
- M- > 1 ó X% > 0,40

Sum PTI

DEPI (Índice de Depresión)

Márquese como positivo si se cumplen 5 o más condiciones

- (FV + VF + V > 0) ó (FD > 2)
- (Múltiple Color - Sombreado > 0) ó (S > 2)
- (3r + (2) / R > 0,44 y Ft + F = 0)
- (3r + (2) / R < 0,33)
- (Afr < 0,46) ó (Múltiples < 4)
- (Sum Sombreado > FM + m) ó (Sum C > 2)
- (MOR > 2) ó (2 x AB + Art + Ay > 3)
- (COP < 2) ó
- Aislamiento/R > 0,24

CDI (Índice de Inhabilidad Social)

Márquese como positivo si se cumplen 4 ó 5 condiciones

- EA < 8) ó (Adj D < 0)
- (COP < 2) y (AG < 2)
- (Sum Pond C < 2,5) ó (Afr < 0,46)
- (Pasivos > Activos + 1) ó (H pura < 2)
- (Sum T > 1) ó (Aislamiento/R > 0,24) ó (Comida > 0)

0,1 + 0

HVI (Índice de Hipervigilancia)

Márquese como positivo si la primera condición es cierta y por lo menos 4 de las otras.

- (1) FT + TF + T = 0
- (2) ZI > 12
- (3) Zd > + 3,5
- (4) S > 3
- (5) H + (H) + Hd + (Hd) > 8
- (6) (H) + (A) + (Hd) + (Ad) > 3
- (7) H + A : Hd + Ad < 4 : 1 T : 2
- (8) Cg > 3

OBS (Índice del Estilo Obsesivo)

Márquese como positivo si al menos una de estas condiciones es cierta:

- Se cumplen todas de la 1 a la 5
- Se cumplen 2 o más de la 4 y FQ+ > 3
- Se cumplen 3 o más de la 1 a la 5 y X+% > 0,89
- FQ+ > 3 y X+% > 0,89

Realizado por: Antonio Valentiner
 *NOTA: Debe ajustarse en protocolos de niños