

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTIN
FACULTAD DE PSICOLOGIA, RELACIONES
INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN



ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA

**"AUTOPERCEPCIÓN DEL BULLYING ASOCIADO A ESTILOS DE
SOCIALIZACIÓN PARENTAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA I.E.
40052 EL PERUANO DEL MILENIO ALMIRANTE MIGUEL GRAU"**

**TESIS PRESENTADA POR LOS
BACHILLERES**

EDSON JUAN FERNANDEZ SONCCO

**MARIA ELENA QUINTA
PORTOCARRERO**

**PARA OBTAR EL TITULO PROFESIONAL
DE PSICÓLOGOS**

**Asesora: Dra. Maria del Carmen Cardenas
Zuñiga**

AREQUIPA – PERU

2018

Dedicatoria

A mis padres Modesto y Eufemia, por mostrarme el camino hacia la superación por medio de la lucha constante, a ti preciosa madre por tu inmenso amor y paciencia hacia tu “rebelde” hijo.

A mi hermana Tania Belén, por ser mi confidente y mejor amiga, por brindarme mucho de tu tiempo y un hombro para descansar.

A mis preciadas amigas Hada y Sofía, por permitirme aprender más de la vida a su lado.

A Karen Alfaro, pues tus virtudes infinitas y gran corazón me llevan a admirarte cada día más.

A ustedes les dedico este trabajo.

Edson Juan

Esta tesis está dedicada a mis padres y hermanos por su inigualable apoyo, por ser el motor de mi vida y el motivo para mi constante superación personal como profesional.

A la Dra. Susana Nieto Muriel por ser una de mis grandes maestras en el ámbito profesional, por enseñarme y apoyarme incondicionalmente.

A Martha Herrera por ser más que mi gran amiga y hermana, mentora que Dios dispuso para mi preparación en la vida; por su compañía, paciencia, amor y sabiduría para enseñarme

María Elena

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por permitirnos conocernos de El verdaderamente, por cumplimiento de esta promesa que es una meta más que hemos alcanzando.

A nuestra Asesora la Dra. María del Carmen Zúñiga, por aceptar acompañarnos en este arduo camino de desarrollo personal, profesional y culminación de la tesis.

Al director Wilber Portilla y alumnos de la I.E. 40052 El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau, por abrirnos las puertas de su institución educativa y brindarnos su colaboración constante.

Al Prof. Miguel Ángel Quinta Cárdenas y a la Psic. Gloria Mollohuanca Cuno, por la disposición de su tiempo y facilidades brindadas para poder administrar nuestros instrumentos de investigación

A las Srtas. Tania Fernández, Valeria Quinta y Noemí Torres, por su colaboración en el arduo trabajo que implico el desarrollo de esta tesis de investigación.

Finalmente es menester agradecer a los docentes de nuestra amada escuela profesional de psicología, quienes contribuyeron en nuestro desarrollo personal y profesional, brindándonos una formación científica estos seis años de estudio constante, así como tener una actitud crítica ante las dificultades que se nos puedan presentar en nuestra vida personal y desenvolvimiento profesional.

Edson Juan y María Elena

Resumen

La presente investigación, se denominó; “Autopercepción del Bullying Asociado a Estilos de Socialización Parental en Estudiantes de Secundaria de la I.E 40052 El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau”. El objetivo general fue determinar la relación entre la autopercepción del bullying y los estilos de socialización parental. La investigación es no experimental transversal correlacional. El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, ya que se evaluó a todos los estudiantes del 1^{er} a 5^{to} grado de educación secundaria, de la I.E. 40052 El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau, del distrito de Cayma, haciendo un total 211 estudiantes.

Se utilizaron los siguientes instrumentos: el Instrumento para la Evaluación del Bullying (INSEBULL) y la Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA 29), los mismos que cuentan con una validez y confiabilidad necesaria.

Los datos se presentan en forma de tablas que se procesaron empleando el programa estadístico de SPSS versión 22. La estadística empleada es de tipo descriptiva (frecuencias y porcentajes) y pruebas paramétricas (Chi Cuadrado).

Los resultados muestran que el 51,2% expresa una baja autopercepción del bullying (previsión del maltrato). Los estilos de socialización parental tanto de padres y madres, en su mayoría presentan un estilo negligente (30,1%) y (38,8%) respectivamente. Así mismo, se encontró relación estadísticamente significativa entre la autopercepción del bullying y los estilos de socialización parental en el padre ($p=.012$) y madre ($p=.000$).

Ahora bien, la alta percepción del bullying está asociada en mayor medida al estilo de socialización autorizativo, siendo en el padre (30,5) y en la madre (23,7%); mientras que la baja percepción de bullying está relacionada en mayor medida con el estilo de socialización negligente, siendo en el padre (34%) y en la madre (54,8%).

Palabras clave: Autopercepción del bullying, estilo de socialización parental

Abstrac

This investigation was termed, “Bullying self – perception associated with styles of parental socialization in high school students of “El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau”. The overall purpose was to determinate the relation between bullying self – perception and styles of parental socialization. The study has a not experimental, transversal, correlational. The sampling was non – probabilistic of convenience, due the assessed students from 1st to 5th grade of high school of I.E. 40052 El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau, Cayma. In total, the sample was 211 students.

The following instruments were used: instrument to evaluate bullying (INSEBULL) and the Scale of Styles of Parental Socialization (ESPA29), which have high reliability and validity.

The data are given in tables, they were processed with Statistical Programme SPSS version 22. The statistic used was descriptive (frequencies and percentages) and parametric test (chi – square).

The results show that 51.2% have a low bullying self – perception and the dominants parental socialization styles in their both parents are the Negligent with 30.1% in the father and 38.8% in the mother. In addition, it was found a statistically significant relationship between the bullying self – perception and styles of parental socialization in the father ($p=.012$) and the mother ($p=.000$).

Then, the high bullying self – perception is associated with the style of parental socialization authoritative, in the father (30.5%) and in the mother (23.7%), while the low bullying self – perception is related further the style of parental socialization neglectful, in the father (34%) and in the mother (54.8 %)

Key words: bullying self – perception and Styles of parental socialization

Índice

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
Abstrac	iv
Índice	v
Introducción	vi

Capítulo I

Problema de estudio

1. Planteamiento del problema.....	1
2. Objetivos	4
3. Hipótesis.....	4
4. Justificación	5
5. Antecedentes	6
6. Limitaciones de estudio.....	11
7. Definición de términos.....	12
8. Variables e indicadores	12

Capítulo II

Marco teórico

1. El bullying.....	14
1.1 Agresividad, conducta agresiva y maltrato entre iguales.	14
1.2 Modelos y teorías explicativas del origen del bullying.....	16
1.2.1 Modelo Psicoanalítico.	16
1.2.2 Teoría de Aprendizaje Vicario.	20
1.2.3 Teoría Humanista.	22
1.3 Definiciones de bullying	26
1.4 Criterios diagnósticos para el bullying.....	28
1.5 Elementos del acoso escolar.....	29
1.6 Características del acoso escolar	30
1.7 Perfil de los participantes involucrados en el fenómeno del bullying.....	32
1.8 Tipos de bullying	33
1.9 Fases del bullying.....	35
1.10 Causas y consecuencias del bullying	36
1.10.1 Para la víctima.....	36

1.10.2 Para el agresor	37
1.10.3 Para el espectador.....	38
2. Autopercepción del bullying	38
2.1 Definición de alta y baja autopercepción del bullying	38
2.2 Dimensiones en la autopercepción del bullying.....	39
2.2.1 Intimidación.	39
2.2.2 Victimización.	39
2.2.3 Red Social.	40
2.2.4 Solución Moral.	40
2.2.5 Falta de Integración Social.	40
2.2.6 Constatación Del Maltrato.....	41
2.2.7 Vulnerabilidad Escolar.	41
2.3 Marco legal de la situación de bullying en el Perú.....	41
3. La socialización parental.....	44
3.1 El proceso de socialización	44
3.2 La familia como principal agente socializador.....	45
3.3 Los estilos de socialización parental	48
3.3.1 Definiciones de estilos de socialización parental.	48
3.3.2 Importancia de la socialización parental.	49
3.3.3 Proceso de socialización parental.....	49
3.3.4 Modelos teóricos de la socialización parental.....	50
3.4 Modelo relacional de los estilos de socialización parental.....	52
3.4.1 Dimensiones de la socialización parental.....	53
3.4.2 Las tipologías de la socialización parental	55
3.4.3 Efectos de los estilos parentales sobre la socialización de los hijos.....	59
4. Estilos de socialización parental y el bullying	62

Capítulo III

Metodología

1. Tipo y diseño de investigación.....	68
2. Sujetos	69
3. Instrumentos.....	70
A. Instrumento para la Evaluación del Bullying (INSEBULL)	70
B. Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA 29)	74
4. Procedimiento	78

Capítulo IV

Análisis e interpretación de los resultados

Análisis e interpretación de los resultados	80
---	----

Dimensión Intimidación en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau	81
Dimensión Solución moral en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau	82
Dimensión Victimización en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau	83
Dimensión Red Social en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau	84
Dimensión de Constatación de maltrato en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau	85
Dimensión de Identificación de participantes en el bullying en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau	86
Dimensión de Vulnerabilidad escolar ante el abuso en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau	87
Dimensión de Vulnerabilidad escolar ante el abuso en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau	88
Previsión del maltrato (autopercepción) del bullying en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau	89
Estilos de socialización parental según madre, en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau	90
Estilos de socialización parental según padre, en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau	91
Autopercepción del bullying y estilo de socialización parental según madre, en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau	92
Autopercepción del bullying y estilo de socialización parental según padre, en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau	94

Capítulo V

Discusión.....	96
Conclusiones	102
Recomendaciones.....	102
Referencias bibliográficas.....	104
Anexos.....	117
Casos.....	127

Introducción

La presente investigación titulada “Autopercepción del Bullying Asociado a Estilos de Socialización Parental en Estudiantes de Secundaria de la I.E 40052 El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau” nace del interés de querer analizar los diferentes estilos de socialización parental propuestas por Musitu y García, en el alumnado de secundaria, todo ello para conocer como estas llegan a relacionarse con la percepción que tienen estos alumnos acerca del fenómeno social llamado bullying, que hasta la fecha sigue siendo un problema fundamental en el ámbito educativo y que es necesario atender.

En la familia es donde vamos a ir adquiriendo los primeros hábitos, las primeras habilidades y conductas que nos acompañaran a lo largo de nuestra vida, entonces, la interacción familiar es de vital importancia en el desarrollo de los adolescentes. Ahora bien, la familia desempeña, entre otras, una función psicológica esencial para el ser humano: la socialización, donde se van aprendiendo e interiorizando conductas, valores, actitudes, sentimientos, etc. Por medio de este proceso de socialización, las personas interiorizan las normas y/o reglas que regulan las relaciones sociales y se forman una imagen de lo que son y del mundo que los envuelve. (Lila y Marchetti, 1995 en Pons y Berjano, 1997).

Es necesario mencionar que, si la relación afectiva que tenga el hijo con sus progenitores no es adecuada, va a determinar que tenga una mayor probabilidad de desarrollar o recibir conductas violentas. Por otro lado, una excesiva permisividad, el de no dejar en claro los límites, puede traer como consecuencia comportamientos agresivos, de la misma manera que un excesivo autoritarismo y/o castigo físico por parte de los padres, ocasiona que los hijos adopten conductas violentas (Rigby, 1993 en Lorence, 2007)

Por otro lado, el fenómeno de acoso y maltrato entre escolares han generado preocupación social y se busca cada vez más atenciones y esfuerzos educativos. Enmarcados en el ámbito

de los problemas de las relaciones interpersonales entre el alumnado y de construcción social y psicológica de las conductas agresivas en el grupo de pares, constituyen hoy un fenómeno diferenciado y estudiado en múltiples investigaciones en todo el mundo (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Sleep, 1999).

Para finalizar la idea, es preciso decir que la familia resulta ser la variable que con más frecuencia se plantea en los trabajos referidos a conductas desadaptativas y violentas del adolescente, ya que representa como mencionamos anteriormente, el marco primario en donde ha sido socializado, ahora integrado en un nuevo grupo social conformado por sus pares y conviviendo en un nuevo ambiente llamado colegio.

Ahora bien, la siguiente investigación va a ser dividida en cinco capítulos, donde veremos que en el primer capítulo, nos enfocaremos en el planteamiento del problema, la formulación del problema, objetivos, además de la hipótesis general y específicas, justificación de la investigación, como también los antecedentes internacionales, nacionales y del plano local, las limitación de la investigación y la definición de términos, y para culminar este capítulo mencionaremos nuestras variables de estudio.

Más adelante en el segundo capítulo, redactaremos el marco teórico, donde integramos el tema de la investigación con las teorías, enfoques teóricos, con el fin de ampliarnos la descripción del problema.

En el tercer capítulo, correspondiente a la metodología, comprende el tipo y diseño de investigación, el universo de estudio, la selección y tamaño de la muestra, así como los criterios de inclusión y exclusión de la misma, además describimos los instrumentos utilizados para la investigación, y finalmente los procedimientos de recolección de datos

El cuarto capítulo, va comprender los resultados de la investigación, presentándose en tablas y gráficas para su mejor visualización y comprensión.

Finalmente, en el quinto capítulo se elaborará la discusión y se presentaran las conclusiones de investigación, donde se conocerá la contratación de los objetivos e hipótesis, así como también las recomendaciones

Teniendo presente todos los aspectos ya mencionados. Esta investigación se enmarca en un contexto en el cual pretendemos buscar una relación entre estas variables, es decir, si la alta o baja percepción de este fenómeno llamado bullying guarda relación con el estilo parental con el que un estudiante es formado en el primer círculo social, conocido como familia.

Capítulo I

Problema de estudio

1. Planteamiento del problema

La violencia puede ocurrir en cualquier escenario de la vida en donde hay interacción entre personas (Serrano, 2006); uno de ellos, por ejemplo, es la vida escolar, en donde existe convivencia entre iguales, a su vez estos escenarios educativos han sido objeto de diferentes estudios desde la perspectiva de la psicología social, educativa, etc. en todo el mundo.

Cada día en cualquier centro educativo, hay un número importante de chicos y chicas que están provocando o viviendo situaciones serias de intimidación. Es preciso enfatizar que esta relación de abuso y el desinterés de sus demás iguales que perciben los hechos, se repite y mantiene en el tiempo, ello produce a la larga, consecuencias negativas tanto académicas como psicológicas e interpersonales, ya que afecta al desarrollo socioemocional de los implicados.

Desde un contexto histórico, el bullying ha dado que hablar en las sociedades del mundo, siendo un fenómeno al que no se le ha dado la importancia que se merece y que la necesita debido a su gravedad. El termino bullying fue creado en 1993 por el psicólogo escandinavo Dan Olweus, de la Universidad de Bergen (Noruega), a partir de estudios sistemáticos realizados en los años 70 del pasado siglo XX sobre el suicidio de algunos adolescentes. Este autor hallo que los jóvenes habían sido víctimas de agresión física y emocional de parte de sus compañeros de escuela.

Dan Olweus es el psicólogo que lleva más años estudiando el fenómeno bullying. Eligio esta palabra por su parecido con “Mobbing”, término que se utiliza para describir el fenómeno en que un grupo de pájaros ataca a un individuo de otra especie. Bullying viene del vocablo inglés “bull” que significa toro. En este sentido, bullying es la actitud de actuar como un toro en el sentido de pasar por sobre otro u otros sin contemplaciones. Las traducciones más comunes del bullying al español son matonaje, acoso, hostigamiento.

En nuestro país, la violencia en contextos educativos no es un tema reciente, puesto que se han reportado a lo largo de los años muchos casos de niños y adolescentes en general, victimas del bullying o agentes de este; es así que entre el 15 de septiembre del 2013 al 31 de mayo del presente año el Ministerio de educación a través del SíseVe ha reportado 18275 casos de estudiantes implicados en este fenómeno (SíseVe, 2018).

En nuestro contexto local, se reportaron el año pasado unos 600 casos a nivel de la región Arequipa; la especialista en tutoría de la Gerencia Regional de Educación de Arequipa (GRE), Olga Chino Acuña, informo que el gran número de denuncias se resolvieron al final del 2017, vía administrativa, las derivadas a la fiscalía y al poder judicial. De las 600 denuncias, unas 20 están pendientes debido a que derivaron en

procesos judiciales que son más largos, principalmente aquellos relacionados a infracciones a la ley penal (GREA, 2018).

Es por todo lo expuesto, visto y conocido que se busca mayor sensibilización social hacia el respeto de los derechos de la infancia y adolescencia, pese a que vivimos en un contexto social de mayor permisividad hacia la violencia, alentado por los medios de comunicación, que con frecuencia muestran programas en donde los protagonistas pegan, amenazan, insultan, se burlan, etc.

Desde un contexto histórico en la investigación sobre la familia existe una constante en los diferentes enfoques que es el reconocimiento de su importancia en la socialización de los hijos. En el seno familiar adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conductas apropiadas a la sociedad, así la familia, como primer grupo social al que pertenecemos nos va mostrando los diferentes elementos distintivos de la cultura, que es valioso, que normas deben seguirse para ser un miembro de la sociedad y que parámetros van a determinar el éxito social de una persona (Musitu y Cava, 2001).

Ahora bien, si un adolescente ve que en su hogar se producen conductas de victimización o son maltratados por sus padres, también tendrán más probabilidad de desarrollar y recibir comportamientos agresivos (Lorenz, 2007). Es por ello que no podemos negar la influencia del círculo familiar, que resulta ser la variable que con más insistencia se plantea en los trabajos referidos a conductas desadaptativas y violentas de adolescentes, ya que representa el primer escenario donde ha sido socializado el niño ahora integrado en un nuevo grupo social, la escuela.

Con esta investigación pretendemos encontrar la relación entre estas dos variables desde la óptica de los estudiantes de secundaria, recogiendo sus percepciones sobre este fenómeno social y de su contexto más influyente llamada familia.

Planteado este problema nos formulamos la siguiente pregunta:

¿Existe relación entre la autopercepción del bullying y los estilos de socialización parental en estudiantes de educación secundaria de la I.E 40052 El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau?

2. Objetivos

A. Objetivo general.

Determinar la relación entre la autopercepción del bullying y los estilos de socialización parental en estudiantes de nivel secundario de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau.

B. Objetivos específicos.

- a) Identificar las dimensiones del bullying en estudiantes de secundaria de la I.E 40052 El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau.
- b) Identificar la previsión del maltrato (autopercepción) del bullying en estudiantes de secundaria de la I.E 40052 El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau.
- c) Identificar el estilo de socialización parental según cada progenitor en los estudiantes de secundaria de la I.E 40052 El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau.
- d) Relacionar la autopercepción del bullying y los estilos de socialización parental de cada progenitor de los estudiantes de secundaria de la I.E 40052 El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau.

3. Hipótesis

H_i: Existe relación entre la autopercepción del bullying y los estilos de socialización parental en los estudiantes de educación secundaria de la I.E 40052 El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau.

H_0 : No existe relación entre la autopercepción del bullying y los estilos de socialización parental en los estudiantes de educación secundaria de la I.E 40052 El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau.

4. Justificación

Ante los episodios de violencia escolar desde cualquiera de sus modalidades, algunos graves, de los que se han hecho eco en los medios de comunicación y que han propiciado un clima de temor y preocupación tanto en las familias como en los diferentes, docentes, etc. sobre lo que está ocurriendo entre los estudiantes, resulta de especial interés conocer los diferentes factores más habituales como los estilos de socialización parental que influyen en el modo en que los hijos se ajustan al ambiente social y que impulsan o colocan al estudiante en un rol dentro de este fenómeno en los centros educativos, y a partir de ahí, adoptar las medidas que permitan prevenir el acoso, amparar a sus víctimas y frustrar el inicio y la consolidación de las conductas violentas en el aula.

En la presente investigación se buscará estudiar el bullying desde una perspectiva diferente analizando la percepción general que el alumnado expresa sobre el riesgo de verse involucrado o afecto en situaciones de violencia escolar a través de un instrumento relativamente nuevo en nuestro medio local.

Debido a que no se cuenta con suficientes estudios de alcance local sobre la influencia de los estilos de socialización parental en la valoración que tienen los estudiantes acerca de este fenómeno social conocido como bullying, por lo que esta investigación pretende incorporar nueva información al marco conceptual existente.

Por otra parte, la investigación contribuiría a ampliar los datos sobre la influencia de la dinámica familiar en la actitud que asumen sus menores hijos en situaciones de convivencia escolar, para contrastarlos con otros estudios similares, y analizar las

posibles variantes según el género, la gestión del centro educativo y la localidad o departamento de pertenencia.

Proporcionará información que será útil a toda la comunidad educativa para mejorar el conocimiento sobre el alcance del problema en la institución. Por un lado las familias, que deben implicarse en la educación de sus hijos, contribuyendo activamente a su desarrollo social y moral, participando y colaborando junto a los centros educativos. Por otra parte, la escuela, como institución socializadora y formativa, debe ser un contexto de convivencia pacífica y democrática, generando un clima escolar de cooperación, confianza, respeto, equidad y de consistencia de las normas de convivencia, haciendo conscientes a alumnos y profesores de la importancia y los efectos negativos del acoso escolar, facilitando que los conflictos se resuelvan de forma dialogada.

El trabajo tiene una utilidad metodológica, ya que a través de los resultados se podrá elaborar estrategias y programas de prevención e intervención escolar y familiar que permitan fortalecer o en su defecto mejorar los estilos de socialización parental para formar una generación distinta que respete las diferencias y/o necesidades de sus congéneres.

Finalmente podemos decir que nuestra investigación es viable, pues se dispone de los recursos necesarios para llevarla a cabo, desde los recursos humanos, que vendrían a ser todos los estudiantes de secundaria de 1ero a 5to grado, como el personal docente y director de dicha institución, quienes están interesados en el trabajo a realizar.

5. Antecedentes

Para dar mayor consistencia al presente trabajo es que se ha recopilado diversas investigaciones realizadas en el ámbito internacional, nacional y local:

Antecedentes internacionales.

Moreno, Vacas y Roa (2008), en España, en su estudio “Victimización escolar y clima socio-familiar”, pretendieron relacionar la violencia escolar con diez situaciones del ambiente socio-familiar de los individuos de una muestra de 1.119 escolares comprendidos entre 8 y 17 años. Se consideraron también variables como la edad, el sexo y el nivel socio-económico del colegio de procedencia. Los resultados indicaron la fuerte relación entre aspectos del ámbito socio-familiar como el control familiar, la cohesión, el conflicto, la expresividad o los intereses culturales y socio-recreativos, con factores de violencia escolar (victimizado, victimizador y trato en colegio y casa). También se han encontrado diferencias significativas en la edad, en la que los individuos menores de 12 años se manifestaron más afectados por la violencia escolar; y el sexo, en el que los varones indicaron estar más involucrados en fenómenos de bullying.

Cerezo y Sánchez (2011) en España, realizaron un estudio “Factores de riesgo familiares y nivel de implicación en bullying en alumnos de educación primaria”; el cual centra el interés en la influencia que el clima social familiar y los estilos de socialización parental pueden estar teniendo en la aparición y mantenimiento de las conductas bullying, a la vez que pretende establecer relación con el modelo familiar tradicional o monoparental. Para ello se analizó la incidencia en bullying y la percepción de 421 alumnos escolarizados en los últimos cursos de Educación Primaria. Los resultados revelan que los sujetos implicados en bullying perciben de forma diferente su contexto familiar y el estilo de socialización parental. Las víctimas manifiestan tener menor estabilidad y menor grado de relaciones entre sus familiares por lo que puede verse reforzada su situación de aislamiento e indefensión frente al agresor. Por el contrario, los bullies perciben cierta estabilidad familiar y estilos educativos más indulgentes que pueden ser permisivos ante sus conductas, afianzándose su agresividad y su poder frente a la víctima. Finalmente, no se observa una relación significativa entre bullying y el tipo de familia, por lo que

deducen que los aspectos familiares internos tienen mayor influencia en la aparición y mantenimiento de estas conductas.

Cerezo y otros (2015) en España describieron “Los Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales”; en el cual se analiza la relación entre la dinámica bullying y variables del contexto escolar y familiar y estilos educativos familiares, e indaga en las diferencias según el rol en bullying. La muestra estuvo constituida por 847 estudiantes, entre 9 y 18 años de edad, de Educación Primaria (426) y Secundaria (421), de 38 grupos intactos de 5 centros escolares de diferentes regiones españolas. Los resultados indican que los implicados en bullying son más rechazados que los no implicados, siendo las víctimas las más excluidas y con menor nivel de relaciones escolares. El contexto familiar es valorado positivamente. El estilo autoritativo es el más frecuente, entre los no implicados predomina el indulgente, negligente en los agresores y autoritario o autoritativo en las víctimas. La inconsistencia en los estilos entre ambos progenitores unida al rechazo de los iguales está relacionada con la victimización.

Pérez y Castañeda (2015), en México, realizaron un estudio denominado “El impacto de los estilos parentales en la dinámica de bullying a nivel secundaria”, que tuvo como objetivo estudiar la relación entre los estilos parentales y el bullying desde la percepción de 214 estudiantes, de entre doce y quince años. Se aplicaron dos instrumentos: el Cuestionario sobre las Relaciones de Maltrato e Intimidación entre Compañeros (CURMIC) y el Cuestionario de Patrones de Autoridad Parental (CPAP). Los resultados mostraron una asociación entre víctimas con padres permisivos y madres democráticas; los agresores con padres y madres autoritarios; y los testigos con padres autoritarios y madres permisivas. Los resultados señalan la importancia de las relaciones parentales como factor de protección o de riesgo ante el bullying.

Antecedentes nacionales.

Ccoicca (2010), en Lima, ejecuto una tesis denominada “Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de comas”; en el que analizó la relación entre el bullying y la funcionalidad familiar, en una muestra de 261 escolares del nivel secundario del Distrito de Comas. La investigación asume un diseño no experimental, de tipo descriptivo-correlacional. Los instrumentos utilizados fueron el Autotest Cisneros y el Apgar familiar. En cuanto a los resultados se halló que existe una correlación negativa débil entre acoso acolar y funcionalidad familiar (-0,198 p<0,01). La correlación por género entre las dos variables reportó una correlación negativa débil, y la correlación por el lugar de origen de los escolares de la muestra reportó una correlación positiva débil.

Esteves y Fernández (2012) en la ciudad de Chimbote, efectuaron una investigación titulada Estilos de Socialización Parental y Bullying en estudiantes de secundaria de la institución educativa parroquial “Santa María de Cervello”; en el que se analizó la relación entre Estilos de Socialización Parental y Bullying en los alumnos secundaria. Participaron 315 estudiantes de secundaria de la institución educativa antes nombrada. Emplearon un diseño no experimental de tipo descriptivo – correlacional y se usó el Autotest de Acoso Escolar de Cisneros y el Inventario de Estilos de Socialización Parental (ESPA29) de Musitu y García. Los resultados obtenidos evidencian que un 43,8% en padres y un 35,9% en madres presentan un estilo de socialización parental indulgente, así mismo se encontró que un 44,1% de los estudiantes refiere que ha sido acosado por sus compañeros, siendo la modalidad más frecuente la dimensión de agresiones; además se halló que existe una relación significativa pero baja en los estilos de socialización parental de la madre y la dimensión agresión del acoso escolar; es decir el estilo de socialización parental no determina la presencia de agresión en los

estudiantes, sin embargo el estilo parental indulgente de la madre favorece a que se presente menor acoso escolar.

Graza (2013), en Lima, en su estudio “Relación entre funcionalidad familiar y nivel de violencia escolar en los adolescentes de la I.E Francisco Bolognesi Cervantes N°2053 Independencia. 2012”, tuvo como objetivo principal determinar la relación entre funcionalidad familiar y nivel de violencia escolar en los adolescentes en la mencionada institución educativa. Donde se trabajó en una muestra de 179 adolescentes de la Institución Educativa Francisco Bolognesi Cervantes N° 2053. La técnica utilizada fue la encuesta y el cuestionario tipo likert estructurado. Arriban a la conclusión de que existe una relación significativa entre funcionalidad familiar y nivel de violencia escolar, existiendo un nivel de violencia escolar alta en un 39% de adolescentes provenientes de familias disfuncionales, infiriendo que una negativa funcionalidad familiar es una de las causas para la existencia de violencia escolar en los adolescentes.

García y Briceño (2014), realizaron una investigación, en Piura, de tipo correlacional y diseño no experimental, con el objetivo de relacionar el clima familiar y la adaptación de conducta en 229 estudiantes de ambos sexos del nivel secundario de una institución educativa publicada en Talara- Piura. Los instrumentos utilizados fueron la escala del clima social familiar (CSF) de Moos y Trickett y el inventario de adaptación de conducta (IAC) de De la Cruz y Cordero (1990). El resultado indica que sí existe relación positiva altamente significativa entre ambas variables, esto quiere decir que cuando existen niveles adecuados de clima social familiar también existe una adecuada adaptación de conducta en el estudiante.

Antecedentes locales.

Peñalva y Valentín (2011), realizaron un estudio denominado “Estilos de Socialización Parental y Bullying en adolescentes”, siendo el objetivo analizar la relación existente

entre los estilos de socialización parental y los roles de los sujetos implicados en la dinámica del bullying. La muestra estuvo constituida por adolescentes de estrato económico bajo de ambos sexos, con edades que fluctúan desde los 12 hasta los 18 años, mediante un muestreo no probabilístico se seleccionaron estudiantes pertenecientes al nivel de secundario de la I.E. El Gran Amauta del distrito de Miraflores, Arequipa. Fue de tipo cuantitativa, no experimental, con un diseño transversal correlacional. Los instrumentos fueron: La Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia (ESPA 29) y el Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Como resultado, se colige que existe relación significativa del estilo de socialización parental del padre con los roles de los sujetos implicados en bullying, estando el estilo Autorizativo y Negligente con los sujetos intimidadores, sin embargo, no se encontraron relaciones significativas de los estilos de socialización parental de la madre con el bullying.

6. Limitaciones de estudio

En la siguiente investigación encontramos las siguientes limitaciones:

- a) Un primer factor a mencionar, radica en que las respuestas dadas por los estudiantes no fueron sinceras y honestas en su totalidad a los cuestionarios que administramos, por lo cual tuvimos que descartar algunos de estos para evitar el sesgo en la investigación.
- b) Un segundo factor vino a ser la inasistencia de los estudiantes a la institución educativa durante las fechas programadas para la aplicación de nuestros instrumentos.
- c) Un tercer factor en cuanto a los estudios previos en nuestra realidad local, no se encontraron antecedentes de investigación con la forma de utilización de estas variables.

7. Definición de términos

A. Autopercepción del bullying.

Hace referencia a la magnitud de la impresión determinada por el carácter subjetivo que tiene el educando acerca de una o varias conductas agresivas como intimidaciones, maltratos, humillaciones, agresiones físicas y/o verbales y exclusión social; que ocurren sin motivación evidente y adoptada por uno o más estudiantes que quieren imponer su poder deliberadamente, de manera frecuente, repetida y prolongada dentro de un marco de escenario educativo. Basado en (Aquino, 2010).

B. Estilo de socialización parental.

Los estilos de socialización parental se definen por la “persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la relación paterno-filial”. (Musitu y García, 2001).

8. Variables e indicadores

A. Identificación de variables.

- Autopercepción del Bullying
- Estilos de socialización parental

B. Operacionalización de las variables.

Variables	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Variable 1 Autopercepción del Bullying	Percepción global que el alumno/a expresa sobre el riesgo de verse involucrado en	<ul style="list-style-type: none">• Intimidación• Victimización• Solución moral• Red social• Falta de integración social	<ul style="list-style-type: none">• Alta autopercepción del Bullying• Baja autopercepción

	situaciones de maltrato por alguna o varias de sus dimensiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Constatación del maltrato • Identificación de participantes en el bullying • Vulnerabilidad escolar ante el abuso 	del Bullying
Variable 2 Estilos de Socialización Parental	Tipo de relación que los padres mantienen con su hijo independientemente del padre y de la madre	Baja implicación – Aceptación	Estilo Autoritario
		Alta coerción – Imposición	
		Alta implicación – Aceptación	Estilo Autorizativo
		Alta coerción – Imposición	
		Baja coerción – Imposición	Estilo Indulgente
		Baja implicación – Aceptación	Estilo Negligente
		Baja coerción – Imposición	

Capítulo II

Marco teórico

A continuación, se realiza la exposición de las distintas definiciones teóricas del bullying y estilos de socialización parental, así como las dimensiones de cada variable, también se describirá la autopercepción del bullying y para una mejor compresión del maltrato escolar se aborda diferentes modelos que explican el origen de este, características, fases, etc. del bullying. En cuanto a nuestra segunda variable, se aborda sus diferentes tipologías, el modelo propuesto por Musitu y García, base de esta variable y finalmente los efectos de los estilos sobre la socialización de los hijos.

1. El bullying

1.1 Agresividad, conducta agresiva y maltrato entre iguales.

La agresividad surge cuando el individuo siente que su supervivencia está amenazada, y por lo tanto actúa para asegurar su vida de manera defensiva. En los grupos de iguales, la importancia de las relaciones, la integración y aceptación social son desafíos crecientes en experiencia escolar. En este sentido, el sentirse parte de un grupo, valorado, respetado y con vínculos de intimidad segura y estable, puede ser estimado como factor de estabilidad emocional y personal para los niños y las

niñas. Así, ciertas conductas agresivas pueden ser comprendidas desde el marco de la inseguridad, poniendo el foco de esta experiencia en sí mismo y no necesariamente en el otro, al cual circunstancialmente se agrede. (Rodríguez-Barbero, 2015)

El maltrato implica la imposición de uno o más individuos sobre otro u otros en base al poder, en donde se establece una relación de simetría. Como su nombre lo indica, el abuso de poder es un elemento esencial del maltrato. El fenómeno del abuso consiste en la opresión reiterada, tanto psicológica como física, hacia una persona con menos poder, por parte de otra persona con un poder mayor. Esta relación de dominio entre las personas a veces es obvia (por ejemplo, en las formas de agresión física), y otras no tanto, (por ejemplo, cuando el abuso es psicológico). El maltrato entre iguales supone una perversión de las relaciones dentro del grupo, al desaparecer el carácter occidental de la interacción, que es sustituida por una relación jerárquica de dominio-sumisión entre el agresor y la víctima. Relacionando ambos términos, Ortega (2010) afirma que:

“la mayoría de las conductas agresivas que terminan siendo fenómenos de bullying emergen sin provocación alguna por parte de la víctima (...) “muchas de estas conductas duran poco tiempo porque la víctima suele reaccionar con energía en contra de dicha agresión”.

“Cuando la experiencia de agresión sostenida e injustificada no se detiene en sus primeros contactos, estamos ante un problema de bullying, comenzando a desgastar los recursos adaptativos de la víctima” (...) “con efectos impredecibles, pero siempre negativos”.

El término *bully* se utiliza para designar al autor de la acción y *bullying* para designar su acción. Aunque estos términos se han extraído del lenguaje popular

infantil, teniendo un uso consensuado en el ámbito científico. Este término hace referencia a un concepto que va más allá de unas conductas específicas de agresión y victimización. Concretamente alude a un escenario social en el cual la agresión injustificada e inmoral parecen aceptarse como si fuere normal, a pesar que todos los protagonistas saben que no es normal ni moral (Ortega, 2010).

Cabe mencionar que no se consideran acoso o bullying cuando los hechos agresivos se dan entre personas con igual estatus, fuerza o poder que se implican en una pelea o confrontación como forma de afrontar un conflicto puntual, en la cual ambos protagonistas han sido activamente agresivos o ninguno se considera víctima de lo sucedido.

1.2 Modelos y teorías explicativas del origen del bullying

1.2.1 Modelo Psicoanalítico.

El supuesto fundamental de psicoanálisis consiste en la afirmación de la existencia de un inconsciente, al cual son “desalojados”, en virtud de una “censura” que la conciencia ejerce; así, el inconsciente se convierte en su objeto de estudio, al tiempo que la psicoterapia su método análisis y curación. En el caso del bullying, cuando la censura no logra la eliminación completa “mediante la represión” de los complejos o conflictos en el inconsciente, estos resurgen agresivamente y determinan actos de la vida consciente; son connotados por errores en el tino social, somatizaciones y motilidad de connotación sádico-oral, equivocaciones en el lenguaje (lapsus linguae), y actos involuntarios – impulsivos, que terminan en violencia, y se constituyen en la simbolización de complejos que invaden la conciencia, buscando gratificación y reconocimiento. La teoría freudiana sirvió como foco desde el cual se tejieron diferentes movimientos divergentes, cada uno

en su propia dirección popular. Estos incluyen las tempranas discrepancias teóricas de Jung, quien rechazo la idea de una pulsión eminentemente sexual, y Adler, que creó su propio sistema de análisis, conocido como psicología individual.

A diferencia de Jung y Adler, Anna Freud se preocupó más de la dinámica mental que de su estructura, y estuvo especialmente interesada en la función yoica. Otros cambios a las ideas de Freud provienen de la teoría de las relaciones objétales, movimiento que enfatizó en las relaciones sociales y sus orígenes en la infancia; según esta teoría, para el niño con comportamiento violento el otro es un objeto en el que descarga la agresividad, proveniente de la frustración acumulada a partir de relaciones disfuncionales con su entorno inmediato.

Por lo anterior, el bullying puede considerarse como una demanda de reconocimiento a través del resurgimiento inadecuado de las pulsiones de “dominio y contrectacion”; el fin de la pulsión de dominio “consiste en dominar al objeto por la fuerza, mientras la pulsión de contrectacion constituye una especie de pulsión social que nos lleva a contactar los unos con los otros”.

El psicoanálisis encuentra su punto cumbre en la metafísica o metapsicología, área del saber en la que no se aborda solamente un método y un medio terapéutico, sino la interpretación general de la vida psíquica. Esta idea propiciará una concepción del hombre y de toda la actividad humana desde la globalización de la energía sexual, lo que implicaría que el factor sexual fuera el elemento predominante de toda la vida, la cual se regiría de acuerdo con la energía desplazada en la actividad diaria a través de la

pulsión. La fusión entre lo inconsciente y lo sexual condujo a Freud a interpretar las perturbaciones de la vida psíquica, además de las sublimaciones (represiones y negaciones de lo inferior), las cuales componen la vida espiritual del hombre.

Así, la vida psíquica consciente de la persona agresiva está formada en gran medida por la trama de complejos que logran ser desalojados y que nuevamente emergen de modo incontrolado. No todos los sujetos establecen pautas de relación interpersonal de la misma manera, incluso una misma persona reacciona de manera diferente según las circunstancias que la rodean. En el contexto escolar, se generan con frecuencia dinámicas de agresión y victimización que parecen contribuir a la conformación de comportamientos intimidantes, sin embargo, es importante mencionar que el incremento de acciones agresivas conlleva una dosis (implícita o explícita) de violencia en el plano físico, material y psicológico; esta hostilidad afecta el orden social y provoca paulatinamente su desintegración. La violencia en sus diferentes escenarios dificulta el trabajo mancomunado y subyuga la productividad humana “de bienes, saberes y servicios”, asociándose a un estado de retroceso social. Por ello, todo el tiempo la sociedad y la cultura propician dispositivos para contener la fuerza de los instintos “que nos devolverían a la animalidad”, tan peligrosos que su poder puede ser mayor que el de la razón. “algunos de los mecanismos para contener la agresividad instintiva son la amistad, las restricciones sexuales, legales y los preceptos morales e ideales”, aspectos que en el niño con tendencia al bullying pasan a un segundo plano, a razón el escaso control de los impulsos, la precariedad o ausencia de motivación familiar y social para integrarlas, y la rigidez,

obligatoriedad o excesos afectivos en el sistema de crianza, lo que motivaría una saturación inhibitoria del “afecto expresado”.

Freud concibe la agresividad humana a partir de comportamientos agresivos contra otros o contra sí mismo, cuya connotación violenta estaría presente, tanto en individuos normales, como en neuróticos o personas con otras perturbaciones mentales. En el bullying, las manifestaciones agresivas adquieren especificidad, de acuerdo con el momento histórico en que aparecen y la relación con los objetos que componen el mundo, llegando a afectar el trato que se tiene consigo mismo, las instituciones, el núcleo de pares/núcleo social y la familia.

Así, la “pulsión dominio” es un elemento que se ubica entre lo somático y lo biológico, cuya descarga de energía libidinal se dirige hacia los objetos mentales internos o externos, o que conllevaría a la planificación de la agresión (interno) y a su debida exteriorización (agresión). Dicha movilización de energía puede ser violenta cuando la representación de los objetos de deseo sobre los que se despliega la libido regresa frustrada por ausencia parcial o total del objeto, o porque el objeto no cumplió con lo esperado por el deseo (objeto que se constituye con base en la sensibilidad, la repulsión o la aversión). La respuesta agresiva a menudo es, a modo de impulso crítico, una invitación radical a modificar un estado o tendencia actitudinal, por lo que “es innegable que esta conducta revela una disposición al odio y una agresividad, a las cuales podemos atribuir un carácter elemental”.

1.2.2 Teoría de Aprendizaje Vicario.

El conductismo tiene una visión del comportamiento humano enfocada en el modo en que los organismos responden ante los estímulos del ambiente a través de los principios del aprendizaje (reforzamiento, castigo y extinción). Lo anterior conllevo a una posición teórica que sostiene que el entorno del individuo causa su comportamiento, aunque considero que esto era un reduccionismo, pues sugirió que el ambiente causa el comportamiento y viceversa, relación que propicio el estudio de la mutua influencia del entorno, la familia y los grupos en el comportamiento o conducta individual y colectiva.

El bullying se basa en una conducta agresiva, intencionada y perjudicial de un escolar a otro, es, de manera general, una forma de abuso que se basa en el escaso autocontrol de un poder psicosomático, que emerge de forma desproporcionada puesto que la víctima no es capaz de defenderse por sí misma, al tiempo que el victimario no logra contener su agresión. La sumisión o “debilidad” del agredido se debe, entre muchos factores, al tamaño (de mayor edad o al número de agresores), a la fuerza del provocador, o a la poca resistencia psicológica ante la presión continua. Para el conductual, la agresión no es instintiva, ya que se adquiere y aprende, así, la actividad violenta se instaura en los primeros años de vida, se desarrolla durante la infancia, y es muy visible en la adolescencia a través del bullying y otras conductas disociales. El comportamiento agresivo se aprende durante los primeros años de vida, pero la agresividad se forma a través de mensajes tangibles y simbólicos, que sistemáticamente llegan de sus cuidadores, del medio social y de la cultura. Incluso con esta explicación, lo que puede

quedar claro es que, aunque la agresividad está constitucionalmente aspectos evolutivos ligados a la violencia, los factores biológicos no son suficientes para poder explicarla, puesto que es una forma de interacción aprendida.

Otra explicación (desde la teoría de aprendizaje social) es que este fenómeno se produce debido a un sin número de “Modelos” violentos que existen en la sociedad, los cuales son observados, retenidos, motivados y reproducidos por estudiantes; así, un agresor aprende a ser agresivo observando a personas violentas, aceptando la conducta en sí mismo y luego realizándola.

Algo muy importante de la teoría de Bandura es que considera como punto focal del modelado el resultado o consecuencia de la práctica de una conducta; así, si las conductas son reforzadas podrían repetirse, pero si fueran “castigadas”, probablemente disminuirían en frecuencia o uso. De acuerdo con la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura la conducta agresiva se adquiere por condiciones de modelamiento y por experiencias directas, resultando de los efectos positivos y negativos que producen las acciones, mediados por las cogniciones sobre ellos.

Para la teoría del aprendizaje social, la conducta agresiva puede adquirirse por la observación y la imitación de modelos agresivos y no requiere forzosamente la existencia de un estado de frustración previa, ergo, la agresión no proviene de una pulsión agresiva de tipo innato, ni tampoco de estímulos específicos desencadenantes de dicha conducta, sino de procesos de aprendizaje.

Esta teoría subraya la importancia de las cogniciones de las personas sus pensamientos, sentimientos, expectativas y valores para determinar su personalidad, lo que acentúa el valor de los procesos de aprendizaje

observacional en el funcionamiento psicológico; en este sentido, para los partidarios del aprendizaje social, la agresividad forma parte de los diferentes comportamientos que el individuo adquiere, y se conservan y actualizan en las relaciones con otros. La adquisición de la agresividad se efectúa por experiencia directa o por observación, por lo que esta sería el más apremiante y factible de los aprendizajes.

1.2.3 Teoría Humanista.

La psicología humanista se enfoca en el potencial del ser humano, ubicándolo en un tiempo y espacio determinado, por ello el ser es el resultado de una historia personal, familiar, social y cultural, única e irrepetible; ergo, se debe evitar el uso de esquemas o conceptos preestablecidos, a través de los cuales se pretenda interpretar la conducta contingente de un colectivo, que en modo alguno explicaría por antonomasia la del individuo como ser diferente que recibe y asimila cada experiencia de una manera típica y personal. La interacción humana se presenta definitivamente como paradójica, pues en ella se hace presente la contradicción individuo-sociedad.

Para la psicología humanista, la persona con comportamiento bullying es una totalidad, en la que se interrelacionan factores físicos, emocionales, ideológicos y espirituales, que lo conforman integralmente y no como una mera suma de sus partes. Así, la comprensión de la agresividad humana no asume la agresión como un problema inherente al individuo, puesto que el hombre no es una esencia o conjunto de características que lo definen de una vez y para siempre. Según Rogers, el ser y el existir es un continuo fluir y cambio, por ello no se debe estigmatizar al adolescente bullying (agresor) como un individuo de comportamientos hostiles, sistemáticos y persistentes

orientados a dañar al otro, ya que este no siempre será así. Esto no quiere decir que “el humanismo no renuncia a la verdad, ni por supuesto a la realidad; pues, solo pretende que sean más ricas”.

Desde una visión fenomenológica, el humanismo busca identificar que es aquello que está generando el síntoma (agresividad), tratando de descifrar el “auténtico bloqueo”, el cual puede ser emocional; análogamente, la agresividad del adolescente bullying es el indicador de que algo no está en orden, es decir, es la manifestación externa de un conflicto que la persona no logra expresar abiertamente. Rogers consideró que estos conflictos provenían a menudo de la manera en que la persona se ve y las percepciones derivadas de esta conceptualización, lo cual dificulta el hecho de asumirlas como pertenecientes a sí mismo.

Desde la postura humanista, la agresividad entre niños y niños escolarizados puede ser considerada como una respuesta ante la frustración que deviene de los diversos procesos de interacción en el aula o de otros espacios de socialización. Esta diversidad de lugares de agresión denota patrones globales de comportamiento, definidos por presentar una superioridad física, conductas dominantes, impulsivas, ademas de una notable dificultad para seguir reglas, baja tolerancia a la frustración, desafiantes ante la autoridad, buena autoestima, actitud positiva hacia la violencia, crear conflictos donde no los hay, no empatizar con el dolor de la víctima, ni arrepentirse de sus actos”.

Rogers considera que las personas que exhiben una adecuada salud mental no presentan distorsiones mentales en sus relaciones sociales, ya que su estabilidad se muestra como una progresión normal de la vida, connotada por

la “fuerza de vida” a la que llama “la tendencia actualizante”, la cual es definida como una motivación innata presente en toda forma de vida, cuyo fin dirigirse al desarrollo potencial del individuo y no de su destrucción.

Según Olweus (1988), la “victima pasiva o sumisa” muestra reacciones de ansiedad y sumisión, al tiempo que son débiles físicamente, conservando una actitud evasiva ante la violencia o la implementación de métodos violentos, prefiriendo huir, paralizarse o llorar ante la agresión.

Según Rogers, cada persona sabe lo que es bueno para sí, lo que él llama “valor organísmico”, el cual es una tendencia natural que genera una visión positiva ante situaciones importantes de la vida tales como el amor, el afecto, la atención, el sistema de crianza, entre otros. De acuerdo con lo anterior, la formación (familiar o escolar) de los niños y niñas bullying influye en la manera particular como manifiestan su valor organísmico, ya que la recompensa positiva de sí mismos está referida al control que pueden ejercer sobre el entorno, lo cual deriva en problemas de autoestima, autocontrol, auto valía y una imagen de si poco positiva. En consecuencia, si los niños no interiorizan la importancia del cuidado positivo de los demás, difícilmente pueden aproximarse al sentido del cuidado personal.

El comportamiento bullying se ve favorecido por dos acciones directamente proporcionales: el poder en aumento del agresor y el creciente desamparo que siente la víctima, la cual cree ser merecedora de lo que le sucede, factor que genera un círculo vicioso cuya dinámica es difícil de revertir (Avilés, 2002).

La sociedad parece imponer a estos niños condiciones de auto valía que no pueden ser resueltas o satisfechas en los escenarios educativos o familiares,

lo cual causa una elevada frustración, que, al no ser socializada o resignificada adecuadamente, en la relación con otros, se expresa a través de conductas agresivas, contestarias o desafiantes. A partir de este elemento, muchos procesos educativos se constituyen sobre la ética del “merecimiento”, aspecto que atenta contra todo desarrollo individual. Esto ocurre porque el hecho de lograr un cuidado positivo sobre “una condición”, evento al que Rogers llamó “recompensa positiva condicionada”, está determinado por la influencia pedagógica de una sociedad que escasamente valora los intereses reales de los niños y niñas agresivos, quienes son el correlato escenificado de los valores organísmicos y la tendencia actualizante del adulto. La gran mayoría de ellos, al persistir en su patrón de conducta, caen en otros desajustes sociales, tales como vandalismo, mal rendimiento académico, uso de alcohol, porte de armas, robos, y de acuerdo con Olweus (1992), procesos en la justicia por conducta criminal en un 40% a la edad de 24 años”.

A medida que pasa el tiempo, los niños con comportamiento bullying crean un auto valía condicionada por elementos agresivos, conducta que deben mantener para ganar respeto (de agredidos y espectadores) y participar del ámbito social. Por tanto, el concepto de amor que construyen se da con base en el mantenimiento de esta conducta, aunque no se ajusta a los estándares que los participantes pasivos aplican; así, entre las consecuencias para los testigos se encuentran el valorar como respetable la agresión, el desensibilizarse ante el sufrimiento de otras personas y el reforzar el individualismo (Olweus, 1993).

1.3 Definiciones de bullying

Uno de los primeros autores que hace mención a este término a nivel internacional es Olweus (1999), que definió el bullying como:

Una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a la víctima en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios.

Otros autores, ponen el acento en la relación interpersonal caracterizada por desequilibrio de poder real o imaginario entre ambos protagonistas (Smith, 2004).

Ortega y Mora-Merchán (2000) definen el bullying como:

Una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro/a compañero/a y lo someten por tiempo prolongado a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenaza, aislamiento social o exclusión social, aprovechándose de su inseguridad como miedos y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse.

Los términos que se utilizan en castellano para designar este fenómeno son *maltrato escolar* o *abuso entre iguales*, los cuales han sido aceptados en el ámbito científico nacional.

Para Ortega, Sánchez y Menesimi (2002), el maltrato entre iguales es:

Un abuso de poder reiterado que cursa con desequilibrio social y que incluye una importante característica ética: se trata de un fenómeno inmoral reconocido como tal porque incluye la transgresión, es decir, hacer algo que no es ni correcto ni justo.

Cerezo (2007) define el bullying como “Una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial, de una estudiante hacia otro compañero, generalmente

más débil, al que convierte en su víctima habitual; suele ser persistente, puede durar semanas, meses e incluso años”.

Díaz-Aguado (1996) señala al respecto:

Que el bullying está relacionado con una violencia en la que ocurren las siguientes características: a) variedad, porque puede implicar diversos tipos de conducta; b) duración en el tiempo, implica convivir en un determinado ambiente; c) provocación, por un individuo o grupo de individuos, y de prevalencia debido a la falta de información y pasividad de que quienes rodean a víctimas y agresores. (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Avilés (2003) dice al respecto:

Cuando hablamos de bullying nos referimos a casos como en los que el escolar se niega a ir al colegio fingiendo todo tipo de dolencias, porque ya sobrelleva el papel de víctima del matón y que sistemáticamente es denigrado, insultado, humillado y puesto en ridículo ante sus compañeros, quienes comparten esta situación de forma tácita. (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

En la misma dirección, Piñuel y Oñate (2007) definen al bullying como: “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un educando por parte de otro u otros que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del alumno”.

Díaz (2010) refiere que el bullying es:

Aquel maltrato físico y psicológico que puede llegar a sufrir un niño o adolescente por parte de un compañero de forma reiterada, casi siempre la víctima que llegase a sufrir este tipo de violencia es más débil que su agresor,

haciendo que la dinámica de este conflicto sea relativa a la satisfacción narcisista de poder o por diversión.

Rigby (2007) señala que:

El acoso escolar es entendido como un estado casi permanente en tiempo y espacio cuyas manifestaciones son la agresividad física, verbal y psicológica.

Intencionalidad de hacer daño, deseo expreso de actuar, el tocar o lastimar a alguien, el comienzo del individuo o grupo más fuerte con una persona menos poderosa y la producción del placer buscado. (Rigby, 2012)

De acuerdo con lo antes mencionado por estos autores podemos afirmar que, el fenómeno del bullying es toda aquella conducta con carácter intencional además de planificada que se da en un contexto escolar entre iguales, donde la víctima suele ser generalmente más débil que su agresor; estos comportamientos se evidencian a través de maltrato físico, verbal y/o psicológico que se repite frecuentemente y se prolonga en el tiempo. Finalmente es preciso señalar que no toda conducta de violencia es considerada bullying.

1.4 Criterios diagnósticos para el bullying

Al respecto existen tres criterios diagnósticos comúnmente aceptado por los investigadores europeos, que sirven para dilucidar si estamos o no ante casos de bullying. Según Piñuelo y Oñate (2007):

- a) La existencia de una o más de las conductas de hostigamiento y violencia en la escuela.
- b) La repetición de la conducta que ha de ser evaluada por quien la padece como no accidental, sino como parte de algo le espera sistemáticamente en el entorno escolar en la relación con aquellos que los acosan.

- c) La duración en el tiempo con el establecimiento de un proceso que va a ir consumiendo la resistencia del alumno y afectando significativamente en todos los aspectos de su vida (académico, afectivo, emocional, familiar). La presencia de estas tres características acredita la existencia de un alumno sometido a un cuadro de acoso psicológico en la escuela.

Con respecto al lugar donde se desarrolla el bullying, las definiciones no delimitan el espacio donde se producen las agresiones; ni el lugar ni los medios utilizados son determinantes a la hora de diagnosticar un caso de bullying entre iguales. Así como tampoco es requisito el contacto directo entre víctima y agresor en un determinado espacio, como sucede en el *ciberbullying* (acoso indirecto y anónimo). Se puede dar tanto dentro como fuera del ambiente escolar, pero ambas partes siempre deben permanecer al mismo centro (Coicca, 2010).

1.5 Elementos del acoso escolar

Para Bisquerra et al. (2014), el acoso escolar en base a las distintas definiciones presenta los siguientes elementos:

- a. Desequilibrio de poder manifiesto entre agresor y víctima. No se trata de un conflicto en el que cada uno lucha para imponerse sobre el otro sino de una relación asimétrica: una situación de abuso de poder.
- b. Existe una reiteración de las acciones, que a veces pueden parecer anodinas (micro violencia), pero que son dañinas porque son recurrentes y persistentes en el tiempo.
- c. No se trata de un encuentro casual o fortuito, existe una intencionalidad manifiesta por parte del agresor o agresores de causar daño a la víctima.

- d. La víctima se encuentra en una situación de indefensión, de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. Sea cual sea su respuesta, se utilizará como excusa para justificar nuevas agresiones
- e. Se trata de un fenómeno de grupo y no puede reducirse a una dialéctica agresor-victima, ni aislarla del contexto en que se produce.

1.6 Características del acoso escolar

Mendoza en el 2014 menciona que el acoso escolar es la traducción al castellano del término “bullying”, y al respecto hace una diferenciación con el término violencia escolar puesto que se confunden. El acoso escolar tiene tres características.

- a. Existe un desequilibrio en el poder. Es decir, el alumno víctima tiene menos amigos que su agresor o tiene dificultades en su aprendizaje; incluso puede ser un chico sobresaliente o es a quien se percibe el más débil de sus compañeros
- b. Hay daño a la víctima. Esto no significa que solo sea maltrato físico, ya que puede agraviarse a la víctima con el solo hecho de aventarle “bolitas de papel”, ponerle apodos y burlarse de él.
- c. Es cotidiano. El perjuicio que se hace a la víctima es diario. Suele utilizarse la expresión “lo agarraron de punto”, para explicar que la mayoría de los alumnos se burlan de él, le pegan, etc.

Por otro lado, Avilés (2002) menciona que hay una serie de aspectos que caracterizan el bullying y que se han venido señalando a lo largo de las investigaciones las cuales serán expuestas a continuación:

- a. Debe existir una víctima (indefensa) atacada por un agresor o grupo de agresores.
- b. Debe existir una desigualdad de poder “desequilibrio de fuerzas” entre el más fuerte y el más débil. No hay equilibrio en cuanto a las posibilidades de defensa

ni equilibrio físico, social y psicológico. Es una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima.

- c. La acción agresiva tiene que ser repetida. Tiene que suceder durante un periodo prolongado de tiempo y de forma recurrente. La agresión supone un dolor no solo en el momento del ataque, sino de forma sostenida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder, es decir, ser blanco de futuros ataques
- d. La intimidación se puede ejercer en solitario o en grupo. El objetivo de la intimidación suele ser en un solo alumno, aunque también puede ser varios, pero este caso se da con mucha menos frecuencia.

Para Olweus el abuso o maltrato escolar debe cumplir las siguientes características:

- a. Frecuencia: la acción tiene que ser repetida, debe haber ocurrido durante un tiempo prolongado
- b. Existe una relación asimétrica (ejercer poder sobre el otro): es una relación de desequilibrio de poder, de indefensión, de víctima-agresor. Los alumnos que sufren bullying presentan alguna desventaja frente a quien los agrede. Estas desventajas pueden ser por edad, fuerza física, habilidades sociales, discapacidad, condición socioeconómica entre otras.
- c. Intencional: el propósito es causar daño a la otra persona. La agresividad puede ser física, verbal o psicológica.

Por otro lado, la psicóloga Diaz, define algunas características generales de la violencia escolar en la relación agresor-victima, estas son:

- a. Tiende a originar problemas que son frecuentes y prolongados durante cierto tiempo
- b. Supone la existencia de un desequilibrio de poder, en donde el agresor habitualmente está apoyado por un grupo contra una víctima indefensa

- c. Se incluyen conductas de diversa naturaleza, como son: burlas, amenazas, intimidaciones, insultos, agresiones físicas, aislamientos.
- d. Y se mantiene debido al desconocimiento o pasividad de las personas (Castells, 2007).

Díaz (2006) menciona que el acoso escolar es un tipo específico de violencia, que se diferencia de otras conductas violentas que un alumno puede sufrir o ejercer en un determinado momento, por formar parte de un proceso con cuatro características que incrementan su gravedad:

- a. No se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo, con el riesgo de hacerse cada vez más grave.
- b. Se produce en una situación de desigualdad entre el acosar y la víctima, debido a que generalmente el acosador suele estar apoyado en un grupo que le sigue en su conducta violenta, mientras que la principal característica de la víctima es que esta indefensa, que no puede salir por si misma de la situación de acoso.
- c. Se mantiene, y esto es muy importante, debido a la ignorancia o pasividad que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente. Puesto que, de lo contrario, si interviniéran a las primeras manifestaciones de violencia, estas no se repetirían convirtiéndose en un proceso continuado de acoso.
- d. Suele implicar diversos tipos de conducta violenta, iniciando generalmente con agresiones de tipo social y verbal incluyendo después coacciones y agresiones físicas. Entre las conductas que los acosadores dirigen a las víctimas.

1.7 Perfil de los participantes involucrados en el fenómeno del bullying

Avilés (2006) refiere que tener un único patrón de comportamiento o perfil universal de cada uno de los tipos de participantes sería algo muy complejo y difícil de especificar debido a que usualmente se tiene en mente la personalidad de la víctima

como alguien sumiso, pasivo y callado y que el victimario es el agresor y seguro de sí mismo, pero según los estudios que el autor llevo a cabo la realidad aunque parezca extraña es otra, a continuación se mencionara los diferentes tipos de participantes con sus respectivo perfil psicológico.

- **Victima provocativa.**

Este tipo de personas logran generar situaciones irritantes y provocativas en las cuales disfrutan de la ira del agresor hacia ellos.

- **Victima segura.**

Son aquellas personas que tienen un buen desempeño académico, pero logran convertirse en blancos seguros de los agresores por diversión o por poder

- **Agresor secuaz.**

Se convierte en agresor solo y cuando el agresor principal ha iniciado el ataque, de esta forma, este tipo de agresor mantendrá un cierto estatus dentro del grupo, como reconocimiento, popularidad y gratificación.

- **Espectador indiferente.**

Se rige mediante el código del silencio, es decir, callan por temor a represalias.

- **Espectador culpabilizador.**

Es aquel que estimula la conducta agresiva de los agresores a través de risas, gritos o mediante grabaciones por dispositivos móviles.

1.8 Tipos de bullying

En la revisión de la literatura especializada se puede encontrar cinco tipos de bullying, las cuales son las siguientes:

a) Verbal.

Incluye llamadas telefónicas ofensivas, la exigencia mediante amenazas de dinero o bienes de dinero, la intimidación general, la asignación de apodos, las burlas racistas, el lenguaje sexual, las burlas crueles y la difusión de rumores falsos (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005). Incluye de manera predeterminada y normalmente sistemática, ignorar, excluir y aislar; normalmente enviar de manera anónima notas ofensivas y hacer que los demás estudiantes sientan aversión hacia alguien. (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005).

b) Físico.

Es la forma más evidente de bullying, se manifiesta cuando una persona sufre daños físicos, por ejemplo: al ser mordida, pegada, pateada, golpeada, arañada, escupida, zancadilleada, por tirarle del cabello, o usar cualquier otro ataque físico (Castells, 2007).

c) Psicológico.

Son acciones que afectan la autoestima y fomentan la sensación de terror. Por ejemplo, hacer gestos, ignorar, reírse de él o ella, amenazar para causar miedo, amenazar con objetos, contar mentiras o falsos rumores, enviar notas hirientes y tratar de aislar a las personas de los demás, por ejemplo: no dejarlo participar, ignorarlo completamente, excluirlo de actividades a propósito, obligarlo a hacer cosas que no quiere Voors (2005).

d) Social.

Pretende ubicar aisladamente al individuo respecto del grupo en un mal estatus y hacer partícipes a otros individuos, en ocasiones, de esta acción. Estos se consiguen con la propia inhibición contemplativa de los miembros del grupo. Estas acciones se consideran “bullying indirecto”. Avilés (2002).

1.9 Fases del bullying

Oñate y Piñuel (2005) en el informe Cisneros, refieren que los niños acosados terminan padeciendo un problema que se retroalimenta a si mismo, que explica que, frecuentemente ni los educadores ni los padres saben detener a tiempo. Por lo que reconocen que este fenómeno sigue una secuencia típica de cinco fases:

a) Fase 1 Incidentes críticos.

Poco a poco, los niños acosadores entran en un espiral de daño y reacciones secundarias al hostigamiento que reciben, que hace que sean percibidos por el entorno como verdaderos “causantes” de lo que se les hace.

b) Fase 2 Acoso y estigmatización del escolar.

Padres, educadores y hasta psicólogos suelen incurrir en un efecto atributivo denominado “error básico de atribución” por el que van a tender a encontrar en las características y rasgos de la víctima la evidencia de que las conductas de hostigamiento tienen alguna base objetiva; el rendimiento académico y la salud de la propia víctima van a estar alterados a la baja por el acoso, y ello le devuelve a la víctima un tipo de *feedback* negativo que efectivamente le muestra, le demuestra que tiene razón aquellos que le acusan de ser tonto, débil, de no valer para nada, etc.

c) Fase 3 Latencia y generación del daño psicológico.

El niño que es víctima de bullying suele terminar aceptando que, efectivamente es un mal estudiante, un mal compañero, una persona repulsiva, desarrollando fácilmente sentimientos de culpa y baja autoestima, así como una introversión social que le aísla aún más de un entorno ya reducido significativamente por la acción del propio intimidador.

d) Fase 4 Manifestaciones somáticas y psicológicas graves.

Estas repercusiones no solo se notan en el rendimiento escolar que va en declive. Los ataques que reciben los niños minan sobre todo al autoconcepto que la persona va formando de sí misma en una etapa crucial de su evolución y maduración psicológica. Así es como un niño normal o incluso brillante, pasa a ser una sombra de lo que fue. Se transforma en un niño que piensa que todo lo hace mal y que verdaderamente es un desastre, y que tienen razón aquellos que lo acusan de que no vale nada, además de comenzar a presentar signos somáticos de su malestar psicológico, ansiedad, depresión, dificultades en el habla, etc.

e) Expulsión y autoexclusión de la víctima.

El concepto negativo de sí mismo y la baja autoestima acompañaran hasta la vida adulta al niño acosado, haciendo de una presa fácil para abusos ulteriores en el ámbito laboral, doméstico, social, etc. Ante aquellos abusos y malos tratos futuros quedara inerme, indefenso y paralizado generándose en él, un daño psicológico a medio o largo plazo.

1.10 Causas y consecuencias del bullying

1.10.1 Para la víctima.

El bullying tiene consecuencias muy negativas para todos los involucrados; pero quien más sufre es la víctima. A continuación, se citan las causas y consecuencias sobre las víctimas recopilados por Garaigordobil y Oñederra (2010).

- Sentimientos de inseguridad, soledad e infelicidad
- Timidez, introversión, aislamiento y soledad.
- Baja autoestima y bajo autoconcepto

- Síntomas de depresión y ansiedad

1.10.2 Para el agresor.

Garaigordobil y Oñederra (2010) citan las principales causas y consecuencias del bullying para los agresores:

- Baja capacidad de empatía, insensibilidad hacia el dolor ajeno, ausencia de sentimiento de responsabilidad o culpa, alta autoestima, bajo autoconcepto. Capacidad de liderazgo, en algunas investigaciones los agresores se veían a sí mismos como líderes, mostraban cierto nivel de liderazgo.
- Bajo rendimiento académico, los estudios evidenciaron que los agresores acudían menos a clases y presentaban una actitud negativa hacia la escuela y su rendimiento escolar era bajo
- Impulsividad, sentimientos de ira, hostilidad, depresión y riesgo de suicidio. Los estudios demostraron que los agresores se caracterizan por la impulsividad con tendencia a la violencia y dominio de los demás, tienen baja tolerancia a la frustración y dificultades para cumplir.
- Psicoticismo, el agresor muestra alta tendencia al psicoticismo
- Síntomas psicopatológicos, depresión, consumo de alcohol y drogas. Los estudios evidenciaron que los agresores tienen problemas de personalidad como rasgos depresivos
- Conductas antisociales, delincuencia, psicopatía

La investigación de Garaigordobil y Oñederra destaca que los agresores son insensibles al dolor ajeno y presentan bajo rendimiento académico, ausencia de sentimientos de culpa y muchos de ellos requieren ayuda psicológica o psiquiátrica y un porcentaje de ellos probablemente desarrolle en la vida adulta conductas antisociales, delictivas o psicopáticas.

1.10.3 Para el espectador.

Para Olweus (1993) la falta de apoyo social de los compañeros hacia las víctimas es el resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás. Esta influencia puede ser de dos maneras. La primera, cuando se produce contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros. Y, en segundo lugar, el espectador tiene miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse en blanco de las agresiones, lo que le impide que, aunque quiera ayudar a la víctima, no lo haga. Esta pasividad por parte de los compañeros favorece la dinámica del bullying entre los escolares.

En cuanto las repercusiones que tiene el bullying para los espectadores, es que genera tres tipos de conductas:

- a. El de callar por miedo para no ser la próxima víctima de la agresión
- b. El de convertirse en “ hincha o ayudante del agresor”
- c. El de hacerle frente al agresor y convertirse en su “rival”, actuando de esta forma como el defensor o solidario de la víctima

Otro aspecto importante de la influencia del bullying sobre los observadores, es que produce un efecto de desensibilización y la perdida de empatía frente al dolor ajeno (Olweus, 1993).

2. Autopercepción del bullying

2.1 Definición de alta y baja autopercepción del bullying

Hace referencia a la magnitud de la impresión determinada por el carácter subjetivo que tiene el educando acerca de una o varias conductas agresivas como intimidaciones, maltratos, humillaciones, agresiones físicas y/o verbales y exclusión social; que ocurren sin motivación evidente y adoptada por uno o más estudiantes

que quieren imponer su poder deliberadamente, de manera frecuente, repetida y prolongada dentro de un marco de escenario educativo.

Esta impresión puede ser percibida en gran o menor intensidad (alta o baja) por el educando, la cual está sujeta al grado de conciencia del individuo sobre el riesgo de verse involucrado o afectado en situaciones de bullying por alguno o varias de sus dimensiones que se describirá a continuación.

2.2 Dimensiones en la autopercepción del bullying

Son todos aquellos factores en los cuales los distintos participantes logran percibir en una determinada situación escolar, según Avilés y Elices (2007) estas dimensiones son:

2.2.1 Intimidación.

Grado de percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista agresor en situaciones de acoso escolar. Implica un desequilibrio de poder real o percibido. El comportamiento se repite, o tiene potencial de ser repetido, con el tiempo. Tanto los adolescentes que son intimidados y como los que intimidan a otros pueden tener problemas graves o duraderos. “la presión por alcanzar un estatus social dentro del grupo, así como la aceptación de sus compañeros guarda relación con el incremento de casos de intimidación, en un afán por demostrar superioridad sobre otras personas, ya sea insultándolas o ridiculizándolas”. Durante la adolescencia se busca autonomía de los padres y se prefiere la amistad para discutir problemas, sentimientos, temores o dudas.

2.2.2 Victimización.

Grado de percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista víctima en situaciones de acoso escolar, manifestando conductas sumisas y

pasivas, además de un efecto altamente estresante ante situaciones aversivas.

Los factores de victimización pueden ser tanto psicológicos, situacionales, y adquieren un especial significado al comportarse como moduladores entre el hecho del acoso escolar y el daño psíquico emergente. Entre los factores de victimización se encuentra: impulsividad, dependencia, ansiedad, entre otros.

2.2.3 Red Social.

Percepción de dificultades para obtener amistades y tener relaciones sociales adaptadas en el ámbito escolar. Repertorio de habilidades sociales deficiente y vulnerable a situaciones de ridiculización. Es aquí donde el alumno piensa y se siente absolutamente solo, incapaz de hacer frente a cualquier situación interpersonal, de esta manera se convierte en objetivo ideal para cualquier abusador o abusadores, incrementando cada vez sus miedos e inseguridades, creando así un eterno invalidante y modificando drásticamente su historia personal.

2.2.4 Solución Moral.

Falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato. El adolescente presenta un pensamiento irracional, catastrófico y de sobre generalización en las situaciones donde se encuentra inmerso

2.2.5 Falta de Integración Social.

Expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros/as, es decir, el adolescente no lo integrarse con su grupo de pares debido al temor generado por el acoso escolar en su casa de estudios. Se rechaza a unas determinadas personas,

desde la simple indiferencia hasta la represión, también se da el caso de quienes, por no concordar con los valores o estilos de vida de un determinado grupo de pares, puede existir la marginación. Se debe recalcar que la falta de integración social no es una condición sino todo un proceso, por tanto, sus fronteras cambian y quien es excluido o se excluye puede variar en el tiempo dependiendo de los intereses, prejuicios personales, estereotipos, etc.

2.2.6 Constatación Del Maltrato.

Grado de conciencia situacionales de los hechos de maltrato y su causa. El adolescente es consciente de los hechos suscitados en su ambiente escolar, es decir, identifica quienes son los partícipes del acoso escolar.

2.2.7 Vulnerabilidad Escolar.

Es el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno. En este concepto quedan implicadas, diferentes dimensiones que hacen al vínculo de escolarización: dimensión socioeconómica, dimensión familiar y modelo organizacional escolar. La noción de vulnerabilidad educativa exige dar cuenta de las interacciones entre estas dimensiones, con particular atención a aquellos factores propiamente escolares, que son sobre los que más directamente podemos incidir.

2.3 Marco legal de la situación de bullying en el Perú

Salas (2015) hace un compilado de la normativa legal sobre el bullying de nuestro país.

a. Marco legal ley 29719-reglamento. el estado peruano.

- Estrategia nacional contra la violencia escolar
- Promulgación de la ley 29719 Ley de convivencia pacífica

- Reglamentación de la Ley 29719
- Creación del portal SISEVE del MINEDU

b. La sociedad civil.

- La Mesa contra el acoso en la escuela es una iniciativa del observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela y la asociación convivencia en paz
- Asociación educativa convivencia en la escuela Programa jóvenes Voluntarios contra el acoso escolar y el bullying
- ONG Eres único/campaña con artistas nacionales para sensibilizar sobre el tema, especialmente a los niños y jóvenes

c. Ley N°29719, ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.

Establecer los mecanismos para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre los alumnos de las instituciones educativas.

d. Alcance de la Ley N°29719.

Define las siguientes acciones:

- Designar un psicólogo para cada colegio
- Conformar un consejo educativo institucional CONEI
- Designar los roles correspondientes a cada actor dentro de la comunidad educativa
- Ministerio de educación
- Docentes
- Directivos
- Padres de familia
- Defensoría del pueblo

- INDECOP
- Establecer libros de registros de incidencia

¿Quiénes son los responsables de la convivencia escolar? Todos los actores educativos

- Directores
- Psicólogos o trabajador social
- Auxiliares, profesores
- Alumnos
- Administrativos
- Personal de mantenimiento
- Padres de familia y apoderados

Análisis de la ley y su reglamento. Principios:

1. Interés superior del niño y adolescente
2. Dignidad y defensa de la integridad personal
3. Igualdad de oportunidades para todos
4. Reserva, confidencialidad y derecho a la privacidad
5. Protección integral de la víctima

Finalidad de la convivencia democrática en la institución educativa

Propiciar procesos de convivencia democrática entre los miembros de la comunidad educativa, en el marco de la cultura de paz, equidad, contribuyendo de esta forma a la prevención del acoso y otras formas de violencia entre los estudiantes

Orientaciones

- Promover el trato respetuoso y el diálogo intercultural entre la diversidad de los integrantes de la comunidad educativa

- Favorecer la participación democrática, así como la identidad y el sentido de pertenencia institucional y local entre la diversidad de los integrantes de la comunidad educativa
- Institucionalizar acciones y prácticas de estímulo y reconocimiento entre los integrantes de la comunidad educativa, así como tiempo y espacios, para el fortalecimiento de la convivencia democrática

3. La socialización parental

3.1 El proceso de socialización

Una constante en los diferentes enfoques de la investigación sobre la familia, es el reconocimiento de su importancia en la socialización de los hijos. En el seno familiar adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiada a la sociedad, así, la familia, como primer grupo social al que pertenecemos, nos va mostrando los diferentes elementos distintivos de la cultura, que es valioso, que normas deben seguirse para ser un miembro de la sociedad y que parámetros van a determinar el éxito social de una persona. (Musito y Cava, 2001). No obstante, el niño no actúa en dicho proceso como un sujeto pasivo puesto que, como señala Arnett (1995), la socialización es un proceso interactivo mediante el cual se trasmiten los contenidos culturales que se incorporan en forma de conductas y creencias a la personalidad de los seres humanos. El proceso de socialización facilita la consecución de tres objetivos generales de gran importancia tanto para el socializando como para la sociedad que lo culturiza. (Musito y García, 2001):

A. El control del impulso. el control del impulso y la capacidad de autorregulación se adquieren desde el nacimiento (Wrong, 1994) y fundamentalmente en la infancia (Gottfredson y Hirschi, 1990; Wilson y Hermstein, 1985), aunque siguen actualizándose en el periodo adulto (Gottfredson y Hirschi, 1990).

B. Preparación y ejecución del rol. incluyendo roles ocupacionales, roles de género y roles de las instituciones, tales como el matrimonio y la paternidad: un segundo objetivo de la socialización es la preparación para la ejecución de roles, en los niños significaría el aprendizaje de roles de género, en el juego con sus contemporáneos y la escuela. Para los adolescentes se entiende como el aprendizaje de roles en las relaciones heterosexuales y prepararlos para su rol posterior como adultos. Para los adultos significa preparación y ejecución de roles en el matrimonio y la paternidad, así como también en el trabajo (Bush y Simmons, 1981).

C. El cultivo de fuentes de significado. lo que tiene que ser valorado, lo que es importante, porque y para que se tiene que vivir. La tendencia humana para descubrir fuentes de significado es altamente flexible y variable, pero todas las personas deben desarrollarlas de alguna manera con el fin de proveer sentido a sus vidas, y generalmente, lo encuentran con la ayuda e instrucción de su cultura a través de la socialización (Musitu y García, 2004).

3.2 La familia como principal agente socializador

Una de las principales funciones de la familia es la socialización de los hijos (Musito y Cava, 2001; Lila, 1994), ya que el sistema familiar proporciona a los hijos el espacio psicosocial en el que adquirir, experimentar y someter a prueba los elementos distintivos de la cultura y las normas sociales que permiten su integración en la sociedad, y en ella se establece una dirección bidireccional, donde las acciones de unos, y las repercusiones que tuvieron estas influirán siempre en las acciones de los otros (Musitu, Román y García, 1988; Molpeceres, Musitu y Lila, 1994). Las reacciones emocionales de los padres favorecen que los hijos reciban

retroalimentación acerca de la idoneidad de sus conductas (Emde, Birigen, Clyman y Oppenheim, 1991; Martínez, 2003).

La familia es el ente social que acoge en primera instancia al recién nacido y lo conecta, de manera condicionante, con la sociedad (Alberdi, 1999). Además, la familia presentara rasgos importantes de la sociedad en la que se encuentra integrada, que se manifestara particularmente en las estrategias y modos que emplea en la educación de sus hijos (Rodríguez y Sauquillo, 2002). Lautrey (1985), hace referencia que las condiciones de vida (laborales y socioeconómicas) son los factores que en mayor medida determinan los valores y la estructura de cada familia. Valores y estructuras son, a juicio de (Rodríguez y Sauquillo, 2002) los elementos constituyentes del sistema educativo familiar. Estos autores señalan como elementos más importantes del sistema educativo familiar los valores y la “clase social”. Sin embargo, las aportaciones de estos autores las relativizaremos por la existencia de dudas sobre la influencia familiar en la transmisión de valores (Molpeceres 1994; Agudelo, 1996) y sobre los efectos de la clase social en la socialización de los hijos. Además, la investigación, cada vez más refinada ha puesto en evidencia la superior incidencia de otras variables familiares tales como la estructura familiar, el clima familiar (Pichardo, 1998) o el funcionamiento familiar (Dancy y Handal, 1984; Heiss, 1996; Mandara y Murray, 2000).

La familia propicia en principio las relaciones directas cara a cara, que para (Cooley, 1964) significa no solo relaciones de inmediatez física, sino de persona total a persona total y dentro de un clima afectivo, relaciones que son las ideales por su eficacia socializadora. (Coloma, 1994). Como agencia socializadora la familia se configura como un grupo primario en el sentido que le otorgaba Cooley (1964) ya que es un microgrupo, la interacción que tiene lugar en él es directa y profunda (contenidos

cognitivos y afectivos de la interacción) e informal y difusa (forma de la interacción y roles de los miembros del grupo), y su meta es interna (los beneficios de la acción recaen sobre el propio grupo ya que en la familia se obtiene la afirmación y desarrollo de la subjetividad de sus componentes de solidaridad).

En la familia, como grupo primario, la socialización se desarrolla como una función psicológica, como función de la interrelación de sus miembros y como función básica de la organización social. La socialización es el eje fundamental sobre el que se articula la vida intrafamiliar y el contexto socio cultural con su carga de roles, expectativas, creencias y valores (Molpeceres, 1994). La familia es el primer marco de referencia, socializa, integra en la sociedad, activa los controles sociales, y muestra cómo se desempeña los roles sociales (Pons, 1998). En el currículum del hogar (Solé, 1998), entre los contenidos transmitidos por la familia al niño (la tradicional cuestión del que), junto a los valores, destaca su contribución a la creación de la identidad personal del sujeto. Es decir, la consideración que tenemos de nosotros mismos como seres únicos y diferentes, autoconcepto, y de la valoración que hacemos de los rasgos que constituye este, la autoestima. La familia crea en el joven las bases de su identidad y le enseña a apreciarse a sí mismo (Lila y Marchetti, 1995). Entre los contenidos transmitidos en el seno familiar y como parte fundamental del proceso de socialización se encuentra lo que Bleishmar (1997) denomina creencias matrices pasionales, que son las ideas y pensamientos, comunicados fundamentalmente por los padres en los primeros años, sobre el mundo exterior y sobre el propio niño, que se constituyen en directrices del propio psiquismo del sujeto, debido, sobre todo, al contexto de emociones, gestos afectivos y sentimientos vertidos por los padres sobre el hijo. De este modo, estas creencias matrices pasionales estructuran muchos de los contenidos del autoconcepto y de la autoestima, desde las fases más tempranas del

desarrollo infantil, cimentando las autopercepciones y autoevaluaciones inconscientes que guiaran la vida del adulto. Por encontrarse fuera de la conciencia poseen una gran fuerza y se generaliza a grandes sectores del comportamiento (Bleshmar, 1997)

Así, las personas significativas de nuestro entorno, y en primera instancia la familia, como primer agente socializador, contribuye, en la interacción, a la construcción de nuestro autoconcepto. Diversos estudios han relacionado variables familiares con autoconcepto y autoestima, tales como la integración familiar (Espinoza y Balcázar, 2002), el ambiente familiar y la cohesión familiar (Pichardo, 1998) la estructura familiar (Alston y Williams, 1982) y el funcionamiento familiar –que posee mayor capacidad predictiva sobre la autoestima del adolescente- (Dancy y Handal, 1984; Heiss, 1996; Mandara y Murray, 2000). Pero, sobre todo, son dos los aspectos del ámbito familiar los que se han relacionado sistemáticamente con la autoestima de los hijos (Musitu y Cava, 2001): la importancia del apego con el cuidador principal y los estilos de socialización parental.

3.3 Los estilos de socialización parental

3.3.1 Definiciones de estilos de socialización parental.

“La socialización es relevante en el desarrollo de los niños que adquieren valores, creencias, normas y formas de conducta que son adecuadas a la sociedad a la que pertenecen”. (Musitu y Cava, 2001).

Así mismo, Borntein (2002) define como “estilo de socialización parental a aquellos límites en función a la cultura en la cual se interactúa, que influye en las expectativas de las demás personas a través de la capacidad dialogo”.

“Es el proceso en que la persona, se desarrolla satisfactoriamente mediante interacciones con otros individuos, en base a la sociedad y cultura, en la que se desenvuelve”. (García, Magaz y García, 2011).

En opinión de Estévez, Jiménez y Musitu (2011) “el estilo parental son respuestas que los padres presentan ante el comportamiento y que varían de acuerdo a la cultura en la que se desarrolla la familia”.

Cárdenas (2013) define que el estilo de socialización parental es “toda conducta del padre que influye en el hijo y que genera consecuencias de los mismos”.

3.3.2 Importancia de la socialización parental.

Tiene como objetivo alcanzar el control de los impulsos, la preparación y ejecución del rol, que serán establecidos desde la infancia, ya que entenderán que existen límites entre las cosas; de lo contrario, al crecer infringirán leyes y normas establecidas Brong (1994) refiere que toda persona establece acuerdos entre sus impulsos egoístas y las normas sociales aprendidas, autocontrolándose en el impulso. Además, Musitu y Cava (2001) hicieron referencia que por medio de la socialización en la familia los hijos adquieren valores, creencias, normas y conductas adecuadas para la sociedad.

3.3.3 Proceso de socialización parental.

Para Arnett (1995) la socialización es un proceso interactivo mediante el cual se transmiten patrones culturales que se incorporan en forma de conductas y creencias a la personalidad de los seres humanos. También es un modelo de aprendizaje no formalizado y no consciente en su mayoría, en el que el hijo interioriza conocimientos y demás patrones culturales que caracterizan para toda la vida su estilo de adaptación al ambiente, el mismo que se da a través de un complejo proceso de interacciones. (Musitu y Allat, 1994).

Fernández (2007) presenta la perspectiva del proceso de socialización dividido en dos bloques:

3.3.3.1 Socialización primaria o natural.

Se inicia en la etapa de la niñez, es establecido por la familia, siendo los primeros contactos sociales por los que se adquieren roles actitudes con los demás, ya que es su único mundo. Así mismo, permite que el sujeto tenga una gran influencia en la conducta interpersonal. Se mencionan dos características: la carga afectiva en la transmisión de contenidos y la identificación con el mundo de los adultos.

3.3.3.2 Socialización secundaria.

Se refiere a una realidad ya presente, que genera una crisis de identidad que se analiza a través de estos procesos, la identidad del individuo no será dominada desde el exterior, sino que será construida de manera individual de acuerdo a sus creencias.

3.3.4 Modelos teóricos de la socialización parental.

3.3.4.1 Modelo de Schaefer y Bell.

Refieren que la socialización parental, es un conjunto de conductas parentales que se organizan en categorías de autonomía económica, ignorancia, castigo y los niños son percibidos como carga. Así mismo, el miedo era una herramienta para que el hijo obedezca. Luego Sears, Maccoby y Levin refirieron que el control consistía en ejercer el castigo físico y la sanción contra la agresión (García, 2011).

Además, Rabazo (1999) refiere que ambos autores propusieron cuatro tipos de padres: súperprotectores, democráticos, autoritarios y negligentes. El primero se caracteriza por que los padres son excesivamente expresivos y afectuosos con los hijos, además existe un control mayor de lo normal ante las conductas de estos, donde no se les permite experimentar o ejercitar sus

capacidades, influyendo en sus hijos la dependencia de la aprobación de los demás. El extremo de lo antes mencionado están los padres negligentes, que se caracterizan por su irresponsabilidad ante el rol de padre/madre, ocultan su autoridad permitiendo que los hijos sean totalmente autónomos. De otro lado, los padres autoritarios, que tienden a controlar y provocar hostilidad ante sus hijos. Y los padres democráticos que son amorosos y guía ante sus hijos.

3.3.4.2 *Modelo de Maccoby y Martin.*

Maccoby y Martin (1983) Asignaron una nueva interpretación a las dimensiones de Baumrind y se enfocaron en el control y exigencia que los padres realizan sobre sus hijos principalmente en el área emocional. Ante la composición de esas dimensiones obtuvieron cuatro estilos diferentes:

- *Autoritario_Reciproco.* Es la unión del control fuerte y la implicación afectiva hacia los hijos.
- *Autoritario_Represivo.* Se caracterizan por un control fuerte pero no se implican afectivamente con sus hijos.
- *Permisivo_Indulgente.* En este estilo los padres ejercen un control débil, sin embargo, hay implicación afectiva.
- *Permisivo_Negligente.* El control es débil y su afecto no es expresado ni demostrado

3.3.4.3 *Modelo de Baumrin.*

Para Baumrin (1968) considera que el niño tiene que cumplir las demandas de la sociedad, pero manteniendo un sentido de integridad personal. Su primer estudio se centró en la influencia de los patrones de autoridad parental en las primeras fases del desarrollo del niño. Así comenzó el concepto de

control parental, que es definido de formas diferentes: rectitud, uso de castigo físico, consistencia en el castigo, uso de explicaciones, entre otros.

Argumento que los padres para socializar a sus hijos tratan de integrar al niño dentro de la familia y la sociedad, cumpliendo con los comportamientos socialmente aceptados. Baumrin (1968) refiere que los valores de los padres y las creencias que ellos tienen sobre sus roles de padres influyen en los niños y permite definir las muestras de afecto.

3.3.4.4 Modelo bidimensional de socialización propuesto por Musitu y García.

Musitu y García (2011) establecen dos ejes de los cuales se desprenden cuatro estilos de socialización parental los cuales enmarcan la presente investigación y que detallaremos a continuación.

3.4 Modelo relacional de los estilos de socialización parental

El proceso de socialización es un proceso complementario que necesita de un agente socializando y otros agentes socializadores. En este sentido implica asimetría (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985). En la familia, es necesario que padres e hijos establezcan significados compartidos que permitan delimitar y definir los límites, y la flexibilidad de estos, de la relación. El socializando, para conseguir controlar sus impulsos, ejecutar roles y cultivar fuentes de significado (Musitu y García, 2001) necesita de la interacción con sus padres para la adquisición de valores, normas, y pautas concretas de actuación y para conocer cuando sus conductas y comportamientos se adaptan y resultan adecuados a dichas normas. Ambas adquisiciones se producen como resultado de redundancias y congruencias en la relación, independientemente del contenido normativo de cada grupo social y cultural y de cada familia particular, como resultado de expresiones paternas que retroalimentan las conductas de los hijos indicando si la conducta es, o no, adecuada

(Emde, et al, 1991; Musitu y García, 2001; Sanders y Bradley, 2002, Wang y Li, 2003; Larzelere, 2002). Es decir, el aspecto relacional que supone la responsabilidad de los padres ante comportamientos de los hijos es una constante que trasciende a la diversidad de las normas sociales (Darling y Steinberg, 1993).

En esta dinámica relacional, o bidireccional, de congruencias y redundancias, pueden identificarse “*pautas de comportamiento de los padres con los hijos en múltiples y diferentes situaciones que permiten definir un estilo de actuación de los padres*” (Musitu y García, 2001) que podemos denominar *estilo de socialización*. Dado que dicha relación es bidireccional (solo es posible analizarla si consideramos a ambas partes y al contexto en el que se produce) el estilo de la relación determinará las potenciales conductas de ambas partes, y a partir de estas, será posible también determinar qué estilo las caracterizan:

“los estilos de socialización parental se definen por la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que estos patrones tienen para la relación paterno-filial” (Musitu y García, 2001).

Una de las más poderosas fuentes de retroalimentación paterna hacia las conductas del hijo es la expresión de las reacciones emocionales del padre (Emde et al, 1991).

Cuando el hijo se comporta en consonancia con las normas familiares esperara provocar reacciones emocionales positivas en sus padres. Por ello, cuando las expresiones de afecto y cariño se producen ante las conductas adaptadas del hijo se promueve la internalización.

3.4.1 Dimensiones de la socialización parental.

Los dos ejes de la socialización parental en los modelos teóricos bidimensionales, tal como hemos visto más arriba, son la *aceptación/ implicación* y la *coerción/ imposición*. Se trata de dos dimensiones ortogonales e independientes,

cuyo cruce posibilita identificar cuatro regiones que nos permiten establecer una tipología de dichos estilos. Pero además, cada una de estas dimensiones constituye un determinado estilo de socialización en si misma (redundancia y congruencia).

3.4.1.1 La aceptación/implicación.

El estilo de socialización aceptación/implicación es aquel en el que se producen, redundante y congruentemente, expresiones paternas de reacciones de satisfacción, aprobación y afecto cuando los hijos desarrollan conductas y comportamientos ajustados a las normas de funcionamiento familiar. El polo opuesto a esta dimensión estará constituido por reacciones paternas de indiferencia ante conducta de los hijos adecuados a las normas (Musitu y García, 2001). Este estilo lleva implícita la afirmación de la autonomía del hijo y permite considerar las perspectivas de ambos.

El estilo paterno será de aceptación/implicación si cuando el hijo se comporta de modo adecuado y adaptado a las normas familiares, el padre expresa su satisfacción mediante muestras de afecto y cariño; y si cuando dicho comportamiento es inadecuado, el padre recurrirá al dialogo, al razonamiento y a la negociación, para afrontar las infracciones del hijo a la norma. Por el contrario, el estilo paterno será de baja implicación/aceptación si muestra indiferencia ante comportamientos filiales adaptados a normas y muestran displicencia ante violaciones de la norma por parte de los hijos.

3.4.1.2 la coerción/imposición.

Este estilo solamente puede producirse cuando el hijo vulnera o transgrede la norma familiar. El objetivo de este estilo es la supresión de las conductas inadecuadas utilizando independiente o simultáneamente la privación, la

coerción verbal y la coerción física (Musitu y García, 2001). Este estilo se expresaría mediante conductas paternas orientadoras (sugerir, dar consejos) y otras más coactivas, como “*amenazar con castigos, castigar directamente, u obligar a cumplir determinadas normas aludiendo a la supresión de algún privilegio, o incluso del afecto, si no se cumple*” (Musitu y Cava, 2001).

El proceso de la socialización implica necesariamente imponer unas restricciones a las conductas “naturales” o espontáneas de los hijos. Esencialmente el niño necesita desarrollar unos reportorios conductuales que requieran a habilidad para suprimir comportamientos atractivos, pero prohibidos, y adoptar otros socialmente deseables (Mischel y Mischel, 1976; Parke, 1974). El curso del desarrollo, lo que, en un principio, es una sensación de desasosiego y desagrado, con el paso del tiempo se transforma en formas más organizadas de ansiedad y culpabilidad, sentimientos que el niño integra en la percepción de sí mismo (Lewis, 1987, 1992). Durante el desarrollo evolutivo, los agentes socializadores introducen sutiles distinciones entre las transgresiones que cada vez son más complejas (Grusec y Kuczynsky, 1980; Smetana, 1989). De esta manera, la excitación inespecífica inicial se transformará en sentimientos específicos que se expresaran en un contexto y momento determinados.

3.4.2 Las tipologías de la socialización parental

En el desarrollo de un modelo teórico que contemplase dicha dinámica relacional, y enlazando con el abrumador consenso que señala la existencia de dos dimensiones, coerción/imposición y aceptación/implicación, que son independientes, ortogonales y por lo tanto (Musitu y García, 2001) su cruce nos permite establecer una tipología de cuatro modelos-regiones- de la socialización

parental (Lamborn et al., 1991; Steinberg, et al., 1994; Maccoby y Martin, 1983; Musitu y García, 2001)- Ver figura 1-, siempre sin perder de vista que esta tipología es ideal, y que en la realidad lo común es encontrar parte de todos los rasgos en todas las familias y deslizamientos de un estilo a otros.

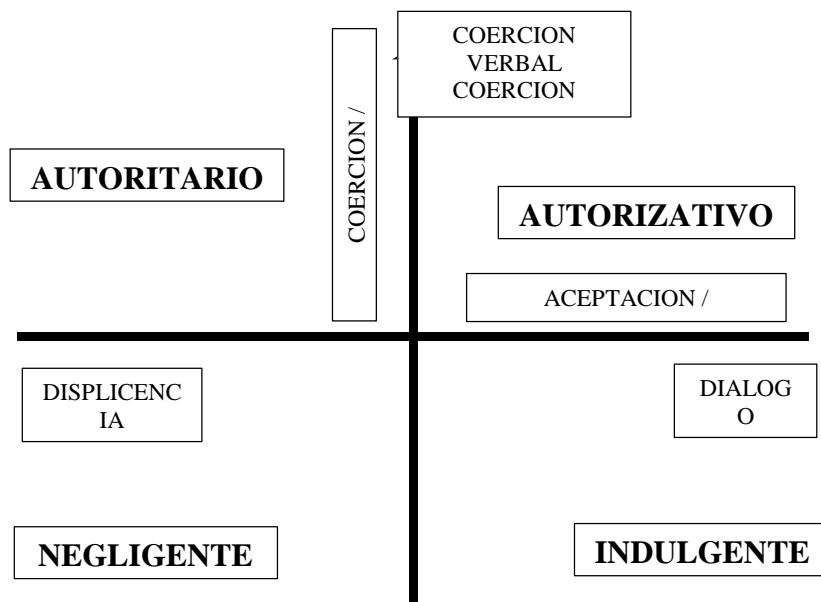


Figura I: Modelo bidimensional de socialización y tipologías (Musitu y García, 2001)

3.4.2.1 Estilo Autorizativo.

Este estilo se caracteriza por una alta aceptación/implicación y una alta coerción/imposición. Los padres autorizativos son buenos comunicadores, muestran a los hijos su agrado cuando se comportan adecuadamente, le transmiten el sentimiento de que son aceptados y respetados, y fomentan el dialogo y la negociación para obtener acuerdos con los hijos (Bersabé, Rivas, Fuentes y Motrico, 2002). Las relaciones padres-hijos suelen ser satisfactorias, y los padres suelen estar abiertos al dialogo incluso para modificar las normas familiares si los argumentos ofrecidos por los hijos son

adecuados. Cuando el comportamiento del hijo es evaluado como incorrecto por los padres, estos últimos combinaran el dialogo y el razonamiento con la coerción física y verbal. Los padres autorizativos, junto a la aceptación/implicación emplean reglas y usan el razonamiento (inducción) como táctica disciplinaria, el castigo no punitivo, y la consistencia a lo largo del tiempo entre declaraciones y acciones (Baumrind, 1971a; Lamborn, et al., 1991).

3.4.2.2 Estilo Indulgente.

Los padres que adoptan este estilo ofrecen una alta implicación y aceptación del hijo, y la vez, un bajo grado de coerción e imposición. Estos padres son comunicativos con sus hijos, y cuando el hijo se comporta de forma incorrecta no suelen utilizar la coerción y la imposición. Frente a ello optan por el dialogo y el razonamiento como instrumentos que fijen los límites de las conductas de los hijos, a los que consideran personas maduras y autorregulables y sobre los que intentan influir razonando las consecuencias que los actos inadecuados pueden producirles a los hijos (Maccoby y Martin, 1983). Estos padres actúan con sus hijos como si fuesen personas maduras y capaces de autorregularse, consultan con los hijos decisiones importantes del hogar y evitan el control impositivo y coercitivo (Musitu y García, 2001).

3.4.2.3 Estilo Autoritario.

Este estilo se caracteriza por tener una baja implicación con sus hijos y por ofrecer a sus hijos escasas muestras de su aceptación como personas. Junto a ello expresan altos niveles de coerción e imposición. Se trata de padres muy exigentes con sus hijos sin tener en cuenta la edad del niño, sus características y circunstancias (Olarte Chevarria, 1984), pero que

simultáneamente son muy poco atentos y sensibles a las necesidades y deseos del hijo. En las familias con estilo autoritario, la comunicación es mínima y unidireccional (descendente: padres-hijos) y los mensajes son básicamente demandas. Los padres con estilo autoritario no ofrecen razonamientos cuando emiten ordenes, no estimulan el dialogo, y son reacios a modificar sus posiciones ante la argumentación del hijo. Valoran la obediencia incondicional y castigan enérgicamente a sus hijos (Baumrind, 1971a; Belsky, Lerner y Spanier, 1984).

Por otro lado, los padres autoritarios consideran la obediencia como una virtud y se muestran generalmente indiferentes ante las demandas de los hijos. El padre que emplea este estilo se caracteriza por ser absorbente y centrar la atención del hijo en sí mismo, produciendo individuos dominados por la ley, la autoridad y el orden, reprimiendo en los niños la capacidad de iniciativa y creación (García y Serrano, 1984). Se trata de padres que intentan modelar, controlar y evaluar las conductas y actitudes de los hijos de acuerdo a unas rígidas y absolutas normas de conducta, que valoran la obediencia ciega y que inculcan valores instrumentales como el respeto a la autoridad, el valor del trabajo, el orden y la estructura tradicional (Musitu y García, 2001).

3.4.2.4 Estilo negligente.

Este estilo se caracteriza por una baja aceptación del hijo, poca implicación en su conducta y un bajo nivel de coerción e imposición de normas. Este estilo ofrece una interacción carente de sistematización y de coherencia, ya que se caracteriza por la indiferencia, la permisividad y la pasividad. Los padres ofrecen al niño un mensaje difuso de irritación o descontento con el hijo, que es sometido a un gran número de demandas imprecisas y vagas, lo

que puede fomentar en este un sentimiento de no ser amado. Burgess y Conger (1978) y Bousha y Twentyman (1984) observaron en los padres negligentes niveles muy bajos de interacción, siendo esta mayoritariamente negativa.

Los padres negligentes tienden a ignorar la conducta de sus hijos, no ofreciendo apoyo cuando los hijos padecen situaciones estresantes, otorgan demasiada independencia y responsabilidad a los hijos tanto en lo material como en lo afectivo y apenas supervisan la conducta de los hijos, dialogan poco con ellos, son poco afectivos, prestan escasa atención a las necesidades y a las conductas del hijo, y tienen dificultades para relacionarse con los hijos. El estilo negligente puede desembocar en abandono físico o en maltrato por negligencia cuando las necesidades básicas (alimento, vestido, higiene, protección) del hijo son desatendidas (Arruabarrena y de Paul, 1994; Moreno, 2002). En las familias maltratadoras por negligencia los hábitos de crianza son inadecuados, los padres no tienen una conciencia clara acerca de las necesidades físicas y afectivas de los hijos, la percepción de estos es negativa, las expectativas inapropiadas, la comunicación deficitaria, y se observa confusión en el desempeño de los roles familiares (Moreno, 2002; Gaudin, Polansky, Kilpatrick y Shilton, 1996; Oliva, Moreno, Palacios y Saldaña, 1995; Martínez y de Paul, 1993).

3.4.3 Efectos de los estilos parentales sobre la socialización de los hijos

Musitu y Cava (2001) partiendo de la tipología propuesta no ofrece una síntesis de los efectos en los hijos de los distintos estilos parentales de socialización (Ver tabla 1). Hay que tener en cuenta que estos efectos están mediatizados tanto por el

contexto como por la cultura en la que se desarrolla

Tabla 1: *Efectos en los hijos de los distintos estilos parentales de socialización*

(*Musitu y Cava, 2001*)

Estilo Parental	Características de los hijos
Autorizativo	<p>Acatan las normas sociales (interiorización)</p> <p>Son respetuosos con los valores humanos y de la naturaleza</p> <p>Son hábiles socialmente</p> <p>Tienen elevado autocontrol y autoconfianza</p> <p>Son competentes académicamente</p> <p>Tienen un buen ajuste psicosocial</p> <p>Tienen un elevado autoconcepto familiar y académico</p>
Indulgente	<p>Acatan las normas sociales (interiorización)</p> <p>Son respetuosos con los valores humanos y de la naturaleza</p> <p>Son hábiles socialmente</p> <p>Tienen un buen ajuste psicosocial y adecuada autoconfianza</p> <p>Tienen un elevado autoconcepto familiar y académico</p>

Autoritario	<p>Muestran cierto resentimiento hacia los padres</p> <p>Menor autoestima familiar</p> <p>Se someten a las normas sociales (sin interiorizarlas)</p> <p>Manifiestan mayor predominio de los valores hedonistas</p> <p>Muestran más problemas de ansiedad y depresión</p>
Negligente	<p>Son más testarudos y se implican en más discusiones</p> <p>Actúan impulsivamente y mienten mas</p> <p>Mas problemas de consumo de drogas y alcohol</p> <p>Bajo logro académico</p> <p>Tienen más problemas emocionales: (miedo al abandono, falta de confianza en los demás, pensamientos suicidas, pobre autoestima, miedos irrationales, ansiedad y pobres habilidades sociales)</p>

4. Estilos de socialización parental y el bullying

Hay muchos estudios sobre los factores de riesgo familiares que inciden en la dinámica bullying, así como una gran variedad de evaluaciones, resultados y varios enfoques (Smith, 2004 en Sánchez, 2009). Pero, sin duda alguna, todas las investigaciones coinciden en resaltar la importancia del contexto familiar y ponen el acento en la influencia directa de los estilos educativos y del clima social familiar sobre el fenómeno del bullying.

En cuanto al clima familiar Sánchez (2009), también refiere que la cohesión, el grado de control y el conflicto representa las dimensiones más analizadas en los procesos familiares

y los estudios parecen indicar un ambiente familiar con menor cohesión y control en los adolescentes violentos, mientras que por el contrario el conflicto no parece ser un aspecto tan significativo; sin embargo Cerezo (2002) en relación a los sujetos bullies señala que estos viven las relaciones familiares con cierto grado de conflicto y señala que perciben su clima familiar con un alto nivel de autonomía, una importante organización familiar y escaso control entre sus miembros, por su parte los sujetos víctimas, aunque sus relaciones familiares son algo mejores, estas no llegan a ser buenas y sienten poca independencia junto a una alta organización y control.

No menos importante es la comunicación familiar en las relaciones entre padres e hijos y en relación a este aspecto los estudios confirman que una buena comunicación familiar facilita el desarrollo de un autoconcepto positivo y un mejor ajuste emocional en los menores e indican una estrecha relación entre la comunicación negativa con el parent y la agresividad o victimización de los hijos (Moreno y Musitu, 2007 en Sánchez, 2009) también se ha comprobado en otra investigación que los padres atentos, comprensivos y que ofrecen apoyo a sus hijos, les ayudan a desarrollar habilidades sociales adecuadas para resistir la presión del grupo de iguales y evitar la elección de amigos con problemas de conducta (Vitaro et al., 2000 en Ramos, 2008). Estos resultados apoyan el modelo propuesto por Patterson te al., (1992) en Ramos (2008) donde postulan que el ambiente familiar negativo caracterizado por los frecuentes conflictos familiares deviene en la baja implicación de los padres en la educación y supervisión de sus hijos, lo que constituye un importante factor antecedente que aumenta la probabilidad de que el adolescente se afilie con iguales desviados. Tanto los problemas de funcionamiento familiar como la asociación con iguales desviados constituyen las dos variables fundamentales en la explicación del desarrollo de problemas de conducta en los hijos adolescentes.

Del mismo modo, actualmente se pone de relieve la importancia de otros aspectos dentro de la dinámica familiar (Idsoe, 2008 en Sánchez, 2009) tales como el control, el afecto y la autonomía, indicando una relación de todos ellos con el desarrollo de conductas bullying. El factor más importante, según estas autoras es el de tener unas normas y límites claros, aunque también fue significativo los lazos de afecto y la autonomía en los casos de chicos agresivos. Por su parte, otros estudios de forma más genérica concluyen que las autopercepciones de las víctimas son algo más positivas que las del grupo de bullies y señalan que son los sujetos agresivos quienes muestran índices bajos de autoestima familiar e informan de un clima más negativo con peor comunicación, más conflictos y menos apoyo mientras que los sujetos victimas presentan un mejor ajuste familiar (Estevez, 2005 en Sánchez, 2009).

En cuanto a los estilos de educativos de los padres, todo parece indicar que no solo las prácticas educativas severas o de maltrato, sino también las incoherentes (inconsistentes) o inapropiadas pueden suponer factores de riesgo (Smith, 2004 en Ramos, 2008); las prácticas coercitivas influyen en la aparición de conductas agresivas (Farrington, 2005 en Sánchez, 2009), ya que los padres coercitivos con sus hijos carecen de habilidades para reforzar positivamente comportamientos adecuados y fallan a la hora de eliminar conductas inadecuadas, modelando y reforzando el comportamiento agresivo del hijo. Por su parte los estilos negligentes o permisivos, tienen como característica una nula o baja supervisión del hijo durante la infancia y en las prácticas disciplinarias inconsistentes (Sánchez, 2009)

Algunos estudios señalan que los estilos educativos autoritarios con prácticas punitivas, se relacionan más con los comportamientos agresivos (Smith, 1998 en Sánchez, 2009). Aunque en una investigación de Shwartz et al., (2000) en Sánchez (2009) se recoge que las prácticas educativas muy duras y punitivas también incrementan la probabilidad de

convertirse en víctima en una etapa posterior ya que estos modelos agresivos provocarían altas tasas de reacción agresiva y de enfado, el rechazo de los compañeros y la aparición de rasgos de víctimas agresivas.

A este respecto Ahmed y Braithwaite (2004) en Ramos (2008) en un estudio australiano indican que el estilo autoritario predecía el comportamiento de los sujetos bullies y victimas provocadoras, contrariamente a lo que recogían Bowers (1994) en Ramos (2008) en un estudio realizado con sujetos ingleses, en el que concluían que el combinado acosador/victimas era el grupo que percibía sus relaciones con los padres con puntuaciones bajas en supervisión, cariño y más altas en sobreprotección y negligencia indicando una disciplina incoherente; por su parte, los estilos educativos permisivos y negligentes también se asocian a experiencias de victimización (Olweus, 2008), según este autor el niño que tiene más probabilidades que convertirse en víctima es un niño prudente, tranquilo y sensible con una madre sobreprotectora con quien mantiene una relación estrecha, o con un padre muy crítico y distante que no constituye un modelo masculino satisfactorio.

Recientemente, un estudio realizado por Georgiou (2008) en Sánchez (2009) en Grecia profundiza en la sobreprotección que puede ejercer la madre en relación a las experiencias de victimización, concluyendo que los sujetos victimas perciben un estilo educativo más permisivo por parte, sobre todo, de las madres, quienes se muestran más receptivas y sensibles con sus hijos. En un intento de profundizar más en las pautas educativas y en el clima familiar, otros estudios señalan que hay claras diferencias en la percepción del funcionamiento familiar entre los sujetos bullies, victimas y victimas provocadoras y que podemos hablar de características asociadas a cada perfil.

En esta línea Cerezo (2002) señala que los sujetos protagonistas en la dinámica del bullying tienen una percepción específica sobre el clima educativo familiar que difiere en

los bullies frente a los sujetos víctimas. De una forma específica recoge que los bullies relacionan positivamente la aceptación/ implicación de ambos pares. Con la satisfacción familiar y un cierto grado de autonomía, organización y control. Los sujetos víctimas, por el contrario, se relacionan negativamente con la coerción/ imposición y con la aceptación/ implicación paterna, que unen a una baja aceptación/ implicación materna, la libre comunicación en el seno familiar y los procesos de desarrollo personal, por lo que concluye que los sujetos victimas perciben su ambiente familiar con cierto desequilibrio y con un menor grado de comprensión y aceptación.

Por su parte, Stevens (2002) recoge que los bullies perciben el clima familiar con bajos niveles de cohesión, organización y control y altos niveles de conflictos, además de manifestar de manifestar puntuaciones bajas en afecto, expresividad y estrategias de resolución de solución. Pero a su vez, los sujetos victimas también presenta diferencias con el grupo de adaptados y perciben su contexto familiar más conflictivo y con una relación más negativa con sus padres, y en comparación con los bullies informan de una mayor control y disciplina que les lleva a percibir su contexto familiar de forma más hostil. Por último, y en relación con las victimas provocadoras, indican que son los que peor perciben su entorno familiar informando de un mayor número de conflictos y de una mayor agresividad entre sus familiares, además de mostrar resultados más bajos en el funcionamiento familiar, en la supervisión, en el afecto, en la comunicación.

Estos estudios ponen de manifiesto que tanto víctimas y agresores presentan contextos familiares poco favorecedores del ajuste social donde parecen que priman estilos educativos demasiado permisivos que pueden estar permitiendo o tolerando las conductas agresivas de los bullies, a la vez que privan de un apoyo a los sujetos víctimas. Como vemos, encontramos ciertas dificultades a la hora de delimitar los estilos familiares que se relacionan con cada perfil, en parte debido, a la complejidad del campo de investigación, a

las diferencias en la terminología empleada y las diferencias contextuales y culturales. A ellos se une, que el significado del padre y de la madre puede diferir y los diferentes modelos de socialización parental pueden tener efectos diferentes según el país.

Entendemos así, que, aunque en general se relaciona el estilo autorizativo con una mejor adaptación social y con menores problemas de relación social, el estilo educativo indulgente, con pautas altas en aceptación e implicación y bajas en coerción e imposición, obtiene mejores resultados cuando hablamos del ajuste social y escolar de los hijos (Musitu y García, 2004).

Algunos estudios también relacionan la influencia que los diferentes estilos de socialización de los padres tienen sobre determinadas variables individuales directamente relacionadas con las conductas bullying y ponen de relieve la importancia que tienen los modelos familiares a la hora de transmitir y ayudar a la adquisición de conductas sociales que les permitan relacionarse de forma más positiva con sus iguales y solucionar los conflictos utilizando otras estrategias contrarias a la agresividad. Es así, que una buena interacción entre padres e hijos, basada en el afecto, la cohesión, la comunicación y la escucha, predispone a una mejor adaptación personal y social de los adolescentes, pero también ayuda a la adquisición de modelos sociales basados en la empatía, la comprensión, el respeto o la comunicación (Sánchez, 2009).

Capítulo III

Metodología

1. Tipo y diseño de investigación

A. Tipo de investigación

La presente investigación corresponde a un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional; es cuantitativo porque de una forma estructurada se recopila y analiza los datos obtenidos por medio de instrumentos usando magnitudes numéricas en el campo de la estadística; descriptivo porque permite describir las variables y sus componentes; es correlacional porque mide el grado de relación que existe entre las variables en estudio: autopercepción del bullying y los estilos de socialización parental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

B. Diseño de investigación

El diseño de la investigación es no experimental transversal correlacional: No experimental, porque se realiza sin la manipulación deliberada de las variables, solo

se observó los fenómenos en su ambiente natural, para después analizarlos (Hernandez, Fernández y Baptista, 2010).

Transversal porque la recolección de la información y de los datos se realizaron en un solo momento, en un tiempo y espacio determinado, y es correlacional dado que se interrelaciona entre dos variables en un momento determinado. En esta investigación no se precisa sentido de causalidad o se analiza relaciones causales (Hernandez, Fernández y Baptista, 2010)

2. Sujetos

Esta investigación está compuesta por un total de 211 estudiantes, 108 varones y 103 mujeres; de 1^{er} a 5^{to} grado de educación secundaria, de la I.E. 40052 El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau, del distrito de Cayma.

Para seleccionar la muestra de estudio, se consideró a los estudiantes asistentes a la fecha de aplicación de las pruebas y no a todos los alumnos matriculados. Se utilizó el muestreo de tipo no probabilístico, de carácter por conveniencia.

Es importante mencionar

A. Criterios de inclusión

- Estudiantes de 1^{er} a 5^{to} año de educación secundaria de la I.E. 40052 El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau.
- Estudiantes de ambos sexos.
- Estudiantes que expresen su intención de participar voluntariamente en la investigación, después de haber comprendido la información acerca de los objetivos de estudio, los beneficios, derechos y responsabilidades

B. Criterios de exclusión

- Estudiantes con algún impedimento visual o motriz.
- Estudiantes que no deseen participar de la investigación.

- Estudiantes que no estén dentro del rango de edad permitido.

3. Instrumentos

Para la presente investigación se utilizarán los siguientes instrumentos:

A. Instrumento para la Evaluación del Bullying (INSEBULL)

Autores	: Jose Maria Aviles Martinez Juan Antonio Elices Simon
Procedencia	: España
Administración	: individual y/o Colectiva
Duración	: 15 a 20 minutos
Materiales	: Hoja de Preguntas, Hoja de respuestas, Hoja de instrucciones para el profesorado o tutor y Programa de Calificación.
Adaptación	: Vásquez (2007, Trujillo)
Ámbito de Aplicación	: Adolescentes entre 12 y 17 años

Descripción:

Es un instrumento destinado a evaluar la intensidad de percepción *bullying* y los factores implicados en este fenómeno; a través de dos instrumentos, un AUTOINFORME y un HETEROINFORME con dos formas, una para los iguales y otra para el profesorado.

Para fines de esta investigación es que se aplicó el AUTOINFORME puesto que otorga un puntaje general que permite discernir si una persona tiene una alta o baja percepción sobre el riesgo de verse involucrado o afectado en situaciones de bullying; resultado que se orienta a lo que pretende investigar; cabe mencionar que la omisión de los otros instrumentos no afecta la investigación, ya que la aplicación de los demás están enfocados a recabar información para elaborar programas de intervención puntuales; por lo tanto, pueden ser utilizados de manera independiente.

El AUTOINFORME que consta de 33 ítems que se agrupan y responden a varios bloques temáticos (factores): intimidación, victimización, solución moral, red social, falta de integración social, constatación del maltrato, identificación de participantes en el bullying y vulnerabilidad escolar ante el abuso.

Dimensiones del AUTOINFORME:

Puntuación Total: Percepción global que el alumno/a expresa sobre el riesgo de verse involucrado o afectado en situaciones de maltrato por alguna o varias de sus dimensiones.

Nivel Bajo:

- **Intimidación:** Grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista agresor en situaciones de bullying.

Ítems: 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 33

- **Victimización:** Grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista víctima en situaciones de bullying.

Ítems: 11, 12, 13, 14, 19, 33

Nivel Medio:

- **Red social:** Percepción de dificultades para obtener amistades y tener relaciones sociales adaptadas en el ámbito escolar.

Ítems: 2, 3, 4, 5, 9, 35

- **Solución moral:** Falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato.

Ítems: 28, 30 ,31 ,32 ,34

Nivel Alto:

- **Falta de integración social:** Expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros /as.

Ítems: 2, 5, 6, 7, 10

- **Constatación del maltrato:** Grado de conciencia de las condiciones situacionales de los hechos de maltrato y su causa.

Ítems: 15, 17, 27, 29

- **Identificación participantes bullying:** Grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato.
- **Vulnerabilidad escolar ante el abuso:** Expresión de temores escolares ante el maltrato.

Ítems: 9, 10, 34

Calificación:

Existen plantillas para la corrección computarizada, que requiere de una hoja de cálculo Excel del paquete ofimático Microsoft Office.

En primer lugar, se abrió el fichero AUTOINFORME, una vez abierto y antes de introducir ningún dato se guarda en el soporte, eligiendo para ello un nombre que sirva para identificar al grupo que corresponda. En ese fichero existen 45 hojas cuyos nombres se encuentran en unas pestañas en la parte inferior de la página, las cuales se describen a continuación:

- **Datos:** en la primera tabla se debe colocar los datos generales del grupo e individuales de cada alumno/a. En la segunda, se introduce el nombre del alumno y las respuestas dadas al cuestionario, en algunas se tiene que ordenar, otras donde se tiene que elegir una respuesta o se puede escoger entre varias; en el primer caso se introduce el número de respuesta escogida, es decir 1 si es “a”; en los posteriores casos, se valora cada respuesta posible con un 1 si ha sido elegida con un aspa en la hoja de respuestas y con un 0 si el alumno no la escoge dejándola en blanco.

- Correc.1-Correc.2: son dos hojas en que se realizan automáticamente las transformaciones de las respuestas elegidas.
- Las otras 42 hojas de Excel presentan gráficos con los resultados; siete de ellas hacen referencia a los factores propiamente evaluados por el instrumento y en las otras 35, se presenta la información correspondiente a los alumnos/as 2,3,4, etc hasta un máximo de 35 alumnos

La situación concreta de cada sujeto en la Escala de AUTOINFORME así como en cada uno de sus factores viene expresada por su puntuación obtenida respecto al baremo y el lugar que ocupa en el grafico que se muestra, con una media de 100 y una desviación típica de 15.

Adaptación:

Cabe recalcar que, Vásquez (2007) realizó la adaptación del INSEBULL en las instituciones educativas nacionales “San Juan” y “María Negrón Ugarte” de la ciudad de Trujillo, con una muestra de 422 alumnos, conformado por 241 varones y 181 mujeres, siendo utilizado el muestreo probabilístico aleatorio simple. Para dicha baremación se obtuvo la validación del instrumento a través del método Alfa de Cronbach, hallándose un 32 Acoso escolar en adolescentes coeficiente de 0.820, indicando una validez elevada del instrumento en la población investigada.

Validez:

La validez del instrumento se realizó por Avilés y Elices (2007), a través de varios análisis: el primero de ellos es la validación de contenido a través del método consulta de expertos; se realizó una evaluación de adecuación ítem – test que obtuvo un índice de concordancia de .86 y de adecuación ítem – dimensión, con un índice de .87. Esto concluye que la prueba recoge adecuadamente los contenidos deseados. Asimismo, se realizó la validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio (*KMO* = .79;

Bartlett $p < .05$), que reportó 8 factores que explicaron el 57.1% de la varianza, todos con cargas factoriales iguales o superiores a .30.

Confiabilidad:

La confiabilidad del cuestionario se estableció por Avilés y Elices (2007), a través del Alfa de Cronbach, resultando un índice de .84 para la escala global y valores entre .17 y .90 para los factores. Cabe señalar que dos áreas de la prueba puntuaron por debajo de .30, los autores señalan que las mantuvieron porque apoyan a complementar la información.

B. Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA 29)

Autores	: Gonzalo Musitu Ochoa
	José Fernando García Pérez
Procedencia	: España
Administración	: Individual o Colectiva
Duración	: 20 minutos aproximadamente, incluyendo la aplicación y corrección
Materiales	: Manual y ejemplar autocorregible (mismo modelo para padre y madre)
Adaptación	: Katia Edith Jara Gálvez (2013, Trujillo)
Ámbito de Aplicación	: Adolescentes de 10 a 18 años

Descripción:

El instrumento SPA29 se ha elaborado para evaluar los estilos de socialización de los padres en distintos escenarios. Un hijo valora la actuación de su padre y de su madre en 29 situaciones significativas, obteniendo una medida global para cada parente en las dimensiones de Aceptación/Implicación y Coerción/Imposición. A partir de las puntuaciones en las dos dimensiones se tipifica el estilo de socialización de cada

padre como autorizativo, indulgente, autoritario o negligente. Asimismo, en las dos dimensiones principales Aceptación/Implicación, se compone de las subdimensiones afecto (13), indiferencia (16), dialogo (16) y displicencia (16); y en la de coerción/imposición, contiene la subdimensiones de coerción verbal (16), coerción física (16) y privación (16). Del total de los ítems, 16 son situaciones positivas que consta de 32 posibles respuestas y en las 13 negativas consta de 80. Para la puntuación se presenta cuatro opciones de respuesta Nunca= 1, Algunas veces= 2, Muchas veces=3, Siempre= 4.

Dimensiones de Socialización Parental:

Aceptación/Implicación: evalúa un estilo de socialización parental que consiste en reforzar positiva y afectivamente el comportamiento ajustado de su hijo, en prestarle atención y expresarle cariño cuando hace lo que los padres esperan de él o ella. Asimismo, cuando los hijos se comportan de manera incorrecta, estos padres dialogan y razonan como ellos, indicándoles los motivos por los que consideran su comportamiento inadecuado y las razones por las que deben cambiar la forma de comportarse. Esta línea de actuación consiste básicamente en reconocer los méritos de los hijos, cuando estos se produzcan, y corregir mediante el dialogo y el razonamiento las conductas inapropiadas.

El SPA 29 mide la dimensión de Aceptación/Implicación con cuatro subescalas:

- **Afecto:** grado en que el padre o la madre expresan cariño a su hijo cuando éste se comporta de manera correcta.

Ítems: 2,3,5,7,10,14,16,18,22,23,24,27 y 28

- **Indiferencia:** grado en que el padre o la madre no refuerzan las actuaciones correctas de su hijo, permaneciendo inexpresivos e insensibles.

Ítems: 1,3,5,7,10,14,16,18,22,23,24,27 y 28

- **Dialogo:** grado en que el padre o la madre acuden a una comunicación bidireccional cuando la actuación del hijo no se considera adecuada

Ítems: 2,4,6,8,9,11,12,13,15,17,19,20,21,25,26 y 29

- **Displicencia:** grado en que el padre o la madre reconocen las conductas incorrectas o inadecuadas del hijo, pero no establecen de forma consciente y deliberada un dialogo o comunicación con él.

Ítems: 2,4,6,8,9,11,13,15,19,20,21,25,26 y 29

Coerción/Imposición: evalúa un estilo de socialización parental que consiste en recurrir a la coerción verbal y física y a la privación, o alguna combinación de estas, cuando los hijos se comportan incorrecta o inadecuadamente. Este estilo de actuación consiste en imponer al hijo mediante otros recursos diferentes al dialogo y el razonamiento las normas de comportamiento que los padres consideran correctas. Este estilo de socialización implica acciones, en general agresivas, para controlar al hijo, imponiendo su autoridad mediante estos métodos expeditivos.

El grado en que la actuación de los padres se caracteriza por la coerción/imposición se evalúa en el ESPA 29 con tres subescalas:

- **Privación:** grado en que el padre o la madre utilizan el procedimiento de retirar al hijo un objeto o de privarle de una vivencia gratificante que de forma habitual disfruta, con la finalidad de corregir comportamientos no adecuados a la norma.

Ítems: 2,4,6,8,9,11,12,13,15,17,19,20,21,25,26 y 29

- **Coerción verbal:** grado en que el padre o la madre regañan, reprochan o increpan a su hijo cuando se comporta de manera incorrecta.

Ítems: 2,4,6,8,9,11,12,13,15,17,19,20,21,25,26 y 29

- **Coerción física:** grado en el que el padre o la madre recurren al castigo físico, golpeando a su hijo con la mano o cualquier objeto, cuando este se comporta de manera incorrecta.

Ítems: 2,4,6,8,9,11,12,13,15,17,19,20,21,25,26 y 29

Estas dos dimensiones Aceptación/Implicación y Coerción/imposición constituyen dos líneas maestras en la actuación socializadora de los padres, y, a partir de estas, se pueden definir cuatro tipos de estilos en la socialización parental. Autorizativo, indulgente, autoritativo y negligente.

Calificación:

Las puntuaciones van del 1 al 4, en correspondencia a las opciones de respuesta. Se suman las respuestas que ha dado el sujeto a cada subescala tanto para la madre como para el padre y se anota el total en la parte inferior en la casilla correspondiente a la subescala. La puntuación anotada se divide por el número que aparece a su derecha, obteniéndose de esa manera los puntajes directos (PD), se consulta una serie de baremos dependiendo del sexo y edad del sujeto se obtiene la puntuación centil. Los PD se trasladan al cuadro de fórmulas del progenitor correspondiente y se realiza los cálculos que se indican. Finalmente, una vez obtenidos los centiles en las dos dimensiones Aceptación/Implicación y Coerción/Imposición de cada progenitor, se traslada los centiles al eje correspondiente, una vez finalizado los pasos para uno de los progenitores deberán repetirse para el otro, de esta manera se determina el tipo de socialización.

Adaptación:

Cabe resaltar que, Jara (2013) realizó la adaptación para el Perú en la Universidad César Vallejo en Trujillo, para estudiantes de 1^{ero} a 5^{to} de secundaria. El SPA 29 posee una confiabilidad que oscilan en las escalas globales en madre y padre

(Alfa=0,914) (Alfa=0,963). Asimismo, la validez fluctúa entre 0.396 y 0.707 lo que revela que los ítems miden la variable.

Validez:

La validez del instrumento se realizó por Musitu y García (2004), estableciendo una validez de constructo a través del coeficiente de correlación de Pearson, en las que se encontraron correlaciones entre las dimensiones y el constructo general son: ,797 en afecto; ,701 en indiferencia ,706 en diálogo; ,632 en displicencia; ,765 en coerción verbal; 509 en coerción física y ,822 en privación, siendo altamente significativos.

Confiabilidad:

La confiabilidad del cuestionario se estableció por Musitu y García (2004), a través del coeficiente Alpha de Cronbach, con el cual se obtuvo una consistencia interna global de ,911 en la madre y ,926 del padre; respecto a la dimensión Aceptación/implicación de la madre ,941 y ,879 del padre, del cual evidencia que la prueba psicológica es altamente confiable.

4. Procedimiento

- Se definió el tema de investigación, luego se elaboró el problema de investigación; se formularon los objetivos, hipótesis y justificación e importancia de estudio.
- Se hizo una pesquisa de fuentes de información, determinando la base teórica de la investigación, en base a los conocimientos o teorías que existen sobre el tema a investigar.
- Se determinó la metodología de la investigación, definiendo la población correspondiente, se hizo la selección del tipo y diseño de investigación, así como las técnicas y procedimientos de recolección de datos.
- Posteriormente se llevó a cabo los trámites administrativos a fin de obtener la autorización respectiva con el director de la I. E 40052 El peruano del Milenio

Almirante Miguel Grau, para dar a conocer la investigación que se pretende realizar en su institución, así como el desarrollo y finalidad de dicho estudio.

- Posterior a ello se realizó las coordinaciones pertinentes con los docentes y/o auxiliares encargados a fin de aplicar los instrumentos de acuerdo a los horarios establecidos en las fechas establecidas.
- En la primera aplicación se realizó la evaluación de la Escala de Socialización Parental en la Adolescencia ESPA 29, la cual se procedió a aplicar de manera colectiva con una duración de 20 minutos por cada estudiante.
- En la segunda aplicación se evaluó la autopercepción del bullying a través del instrumento INSEBULL, se prosiguió a aplicar de manera grupal en un tiempo 20 minutos.
- Luego se calificó virtualmente ambas pruebas, para realizar el procesamiento de los resultados se empleó el paquete estadístico SPSS 22, seguidamente se realizó el análisis e interpretación de los resultados. Los datos se presentan en forma de tablas, la estadística empleada es de tipo descriptiva (frecuencias y porcentajes) y pruebas paramétricas (Chi cuadrado).

Capítulo IV

Análisis e interpretación de los resultados

Habiendo culminado con la aplicación de los instrumentos ESPA29 y INSEBULL, se procedió al baseado de datos para posteriormente realizar el análisis de frecuencias y porcentajes, describiendo las variables e identificando sus predominancias, para se utilizó el programa estadístico SPSS

Así mismo se aplicó la prueba paramétrica Chi Cuadrado, dado que nuestras variables son nominales, considerando como significativos los valores que presenten un resultado menor a 0.05 según las normas para ciencias sociales.

A continuación, se muestran resultados que hemos conseguido en este estudio

TABLA N°1**Dimensión Intimidación en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio****Almirante Miguel Grau.***Intimidación*

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	135	64,0
Alta	76	36,0
Total	211	100,0

En la presente tabla observamos que la mayoría de estudiantes evaluados reportan una baja autopercepción de la intimidación (64%), mientras que el 36% de estudiantes refiere una alta autopercepción de la intimidación.

De acuerdo con estos resultados se puede decir que los estudiantes evaluados en su mayoría reflejan una baja autopercepción y conciencia de ser protagonistas agresores en situaciones del bullying.

TABLA N°2**Dimensión Solución moral en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del****Milenio Almirante Miguel Grau***Solución moral*

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	151	71,6
Alta	60	28,4
Total	211	100,0

En la presente tabla observamos que los estudiantes evaluados en su mayoría reportan una baja autopercepción de la solución moral (71,6%); mientras que el 28,4% de estudiantes reportan que hay una alta autopercepción de la solución moral.

De acuerdo a estos resultados se puede decir que la mayoría de estudiantes expresan una baja autopercepción de solución moral, lo que significa una mayor falta de salidas o soluciones al maltrato escolar y en el posicionamiento moral que hacen los estudiantes ante la situación de maltrato.

TABLA N°3**Dimensión Victimización en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio****Almirante Miguel Grau**

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	115	54,5
Alta	96	45,5
Total	211	100,0
<i>Victimización</i>		

En la presente tabla observamos que la mayoría de estudiantes evaluados reportan una baja autopercepción de victimización (54,5%) mientras que el 45,5% de estudiantes expresan una alta autopercepción de victimización

De acuerdo con estos resultados se puede decir que los estudiantes evaluados en su mayoría reflejan una baja autopercepción y conciencia de ser protagonistas víctimas en situaciones de bullying

TABLA N°4

Dimensión Red Social en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio

Almirante Miguel Grau

Red Social

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	133	63,0
Alta	78	37,0
Total	211	100,0

En la presente tabla observamos que la mayoría de estudiantes evaluados reportan una baja autopercepción de red social (63%); mientras que el 37% refiere una alta percepción de red social.

De acuerdo con estos resultados se puede decir que, los estudiantes evaluados en su mayoría reflejan una baja autopercepción de red social, lo que significa que existe una mayor dificultad para obtener amistades y entablar relaciones sociales adaptadas al ámbito escolar.

TABLA N°5**Dimensión de Constatación de maltrato en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau***Constatación de maltrato*

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	9	4,3
Alta	202	95,7
Total	211	100,0

En la presente tabla observamos que la mayoría de estudiantes evaluados reportan una alta autopercepción de la constatación de maltrato (95,7%); mientras que el 4,3% de estudiantes refiere que hay una baja constatación del maltrato

De acuerdo con estos resultados se puede decir que, los estudiantes evaluados en su mayoría reflejan un alto grado de conciencia de las condiciones situaciones de los hechos en el que se produce el maltrato escolar.

TABLA N°6

**Dimensión de Identificación de participantes en el bullying en estudiantes de secundaria
de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau**

Identificación de participantes en el bullying

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	109	51,7
Alta	102	48,3
Total	211	100,0

En la presente tabla observamos que la mayoría de estudiantes evaluados reportan una baja autopercepción de identificación de participantes en el bullying (51,7%); mientras que el 48,3% de estudiantes refiere que hay una alta autopercepción de identificación de participantes en el bullying.

De acuerdo con estos resultados se puede decir que la mayoría de estos estudiantes expresan tener un alto grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato escolar.

TABLA N°7

**Dimensión de Vulnerabilidad escolar ante el abuso en estudiantes de secundaria de la
I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau**

Vulnerabilidad escolar ante el abuso

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	77	36,5
Alta	134	63,5
Total	211	100,0

En la presente tabla observamos que la mayoría de estudiantes evaluados reportan una alta autopercepción de la vulnerabilidad escolar ante el abuso (63,5%); mientras que el 36,5% de estudiantes refiere que hay una baja autopercepción ante la vulnerabilidad escolar ante el abuso.

De acuerdo con estos resultados se puede decir que la mayoría de estos estudiantes expresan un alto grado de temor ante el maltrato escolar.

TABLA N°8

**Dimensión de Vulnerabilidad escolar ante el abuso en estudiantes de secundaria de la
I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau**

Falta de integración social

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	39	18,5
Alta	172	81,5
Total	211	100,0

En la presente tabla observamos que la mayoría de estudiantes evaluados reportan una alta autopercepción de la falta de integración social (81,5%); mientras que el 18,5% refiere que hay una baja falta de integración social.

De acuerdo con los resultados, se puede decir que la mayoría de estos estudiantes expresan tener mayor dificultad en integrarse socialmente con su familia, con sus profesores y compañeros del aula y colegio.

TABLA N°9**Previsión del maltrato (autopercepción) del bullying en estudiantes de secundaria de la
I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau***Autopercepción*

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	108	51,2
Alta	103	48,8
Total	211	100,0

En la presente tabla observamos que la mayoría de estudiantes evaluados reportan una baja autopercepción del bullying, (51,2%); mientras que el 48,8% refiere tener una alta autopercepción del bullying.

De acuerdo con los resultados, se puede decir que con una baja autopercepción del bullying, en los estudiantes, existe un mayor riesgo de que se vean involucrados o afectados en situaciones de maltrato escolar o bullying.

TABLA N°10

Estilos de socialización parental según madre, en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau

Madre

	Frecuencia	Porcentaje
Negligente	78	38,8
Indulgente	71	35,3
Autoritario	24	11,9
Autorizativo	28	13,9
Total	201	95,3

En la presente tabla observamos que la mayoría de madres poseen un estilo negligente (38.8%), el 35.3% tiene un estilo indulgente, el 13.9% es autorizativa y el 11.9% es autoritaria.

De acuerdo con los resultados el estilo de mayor predominancia se caracteriza por que los padres tienden a ignorar la conducta de sus hijos, no ofreciendo apoyo cuando los hijos padecen situaciones estresantes, otorgan demasiada independencia y responsabilidad a los hijos tanto en lo material como en lo afectivo y apenas supervisan la conducta de los hijos, dialogan poco con ellos, son poco afectivos, prestan escasa atención a las necesidades y a las conductas del hijo, y tienen dificultades para relacionarse con los hijos.

TABLA N°11

Estilos de socialización parental según padre, en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau

Padre

	Frecuencia	Porcentaje
Negligente	53	30,1
Indulgente	45	25,6
Autoritario	43	24,4
Autorizativo	35	19,9
Total	176	100,0

En la presente tabla observamos que la mayoría de padres tiene un estilo negligente (30.1%), el 25.63% tiene un estilo indulgente, el 24.4% es autoritario y el 19.9% es autorizativo.

En este sentido, el estilo que obtiene un puntaje elevado se define como ya se había mencionado, por la indiferencia, la permisividad y la pasividad; tienen baja aceptación del hijo, poca implicación en su conducta y un bajo nivel de coerción e imposición de normas

TABLA N°12

Autopercepción del bullying y estilo de socialización parental según madre, en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau

Tabla cruzada

		Madre				Total
Autopercep ción	Baja	Neglige	Indulge	Autorita	Autorizat	
		nte	nte	rio	ivo	
Autopercep ción	Recuento	57	34	8	5	104
	% dentro de	54,8%	32,7%	7,7%	4,8%	100,0%
	Autopercepción					
Alta	Recuento	21	37	16	23	97
	% dentro de	21,6%	38,1%	16,5%	23,7%	100,0%
	Autopercepción					
Total	Recuento	78	71	24	28	201
	% dentro de	38,8%	35,3%	11,9%	13,9%	100,0%
	Autopercepción					

Pruebas de chi-cuadrado

	Significación		
	Valor	df	asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,774	3	,000
N de casos válidos	201		

En la presente tabla hallamos que hay una relación estadísticamente significativa entre el estilo de socialización de la madre y la autopercepción del bullying en los estudiantes evaluados ($\chi^2=30.774$; $p< .000$), siendo así que los alumnos cuyas madres son negligentes (54,8%) o indulgentes (32,7%) se relacionan con la baja percepción del bullying, por ende, existe un alto riesgo de verse involucrado o afectado en situaciones de maltrato escolar.

Por otro lado, los estudiantes cuyas madres poseen un estilo también indulgente (38,1%) o autorizativo (23,7%) se relaciona con la alta autopercepción del bullying, por lo tanto, existe un bajo riesgo de verse involucrado o afectado en situaciones de maltrato escolar.

TABLA N°13

Autopercepción del bullying y estilo de socialización parental según padre, en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau

Tabla cruzada

		Padre				Total
		Neglige	Indulge	Autorita	Autoriza	
Autopercep ción	Baja	nte	nte	rio	tivo	
	% dentro de	34,0%	28,7%	26,6%	10,6%	100,0%
Autopercepción						
Alta	Recuento	21	18	18	25	82
	% dentro de	25,6%	22,0%	22,0%	30,5%	100,0%
Autopercepción						
Total	Recuento	53	45	43	35	176
	% dentro de	30,1%	25,6%	24,4%	19,9%	100,0%
Autopercepción						

Pruebas de chi-cuadrado

	Significación		
	Valor	df	asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,884	3	,012
N de casos válidos	176		

En la presente tabla hallamos que hay una relación estadísticamente significativa entre el estilo de socialización del padre y la autopercepción del bullying en los estudiantes evaluados ($\chi^2=10.884$; $p= .012$), siendo así que los alumnos con padres que poseen un estilo negligente (34%) o indulgente (28,7%), son quienes muestran una baja autopercepción del bullying. Y en referencia a la alta autopercepción del bullying, son los estudiantes con padres autorizativos (30,5%) y negligente (25,6%).

Capítulo V

Discusión

En nuestro contexto social vemos que el interés por el estudio de la familia, principalmente por ser el primer entorno donde las personas crecen y se desarrollan, ha derivado en variadas investigaciones y estudios acerca del rol e influencia que causa en el desarrollo psicosocial del niño y por lo tanto del adolescente. Lorence (2007), indica desde esta perspectiva, que a la familia se le entiende como un contexto normativo de crianza y desarrollo para todos los miembros que la componen. Es decir, la familia es aquella que desempeña entre otras, una función psicosocial esencial para el ser humano.

De acuerdo a investigaciones acerca de los estilos parentales, se ha encontrado que los estilos apoyativos y afectivos, al contrario que los coercitivos y reprobatorios, desarrollaran en los hijos confianza en sí mismos, alta autoestima y capacidad de autocontrol (Campos y Musitu, 1992 en Lorence, 2007). Tomemos en cuenta que el sistema familiar juega un papel fundamental para explicar la aparición de numerosas conductas desadaptativas en los hijos. Los padres, de forma intencionada o no, vienen a ser la fuerza más poderosa en la vida de sus hijos (Silverman, 1991 en Ramos, 2008). La influencia de otros contextos sociales, llámese

grupo de iguales, escuela, etc. Pasa normalmente por el tamiz de la familia, que puede tanto amplificar como disminuir sus efectos e influencias, sean estos positivos o negativos.

El propósito de esta investigación fue determinar la relación entre la autopercepción del bullying, y los estilos de socialización parental en estudiantes de secundaria de la I.E 40052 El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau. A continuación, se discutirá los principales hallazgos de este estudio.

De los resultados obtenidos en esta investigación en referencia a las dimensiones del bullying se puede afirmar que; en la dimensión de *intimidación* un 64% de la población refleja una baja autopercepción de ser protagonistas agresores en situaciones del bullying. En cuanto a *solución moral* el 71,6% de los estudiantes expresa una baja utilización de salidas moralmente adecuadas al maltrato escolar. En cuanto a la dimensión de *victimización*, el 54,5% de los evaluados refleja una baja autopercepción de ser protagonistas víctimas en situaciones de bullying. En referencia a *red social*, el 63% de la población percibe que existen dificultades para obtener amistades y tener relaciones sociales adaptadas en el ámbito escolar. En la dimensión de *identificación de participantes en el bullying* el 48,3% de los evaluados evidencia un bajo grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato escolar. Las dimensiones anteriormente descritas reflejaron un nivel bajo; a continuación, se pasará a describir todas aquellas que expresan un alto grado, en las que se encuentra:

Constatación del Maltrato, en el cual el 95,7% de la población encuestada demuestra un alto grado de conciencia de las condiciones situacionales de los hechos de maltrato escolar. Prosiguiendo con *vulnerabilidad escolar ante el abuso*, el 63,5% de los alumnos expresa un alto grado de temores escolares ante el bullying. En referencia a la dimensión de *falta de integración social* el 81,5% de la población percibe que existen mayores dificultades en la integración social con su familia, con sus profesores y compañeros.

Ahora bien, de todas las dimensiones anteriormente mencionadas, se puede afirmar que la mayoría de los alumnos evaluados (51,2%) expresa una baja autopercepción del bullying (previsión del maltrato), ello indica un menor grado de conciencia del fenómeno del bullying, por ende existe un mayor riesgo de verse involucrado o afectado en situaciones de maltrato escolar. Estos resultados difieren con los hallazgos de García y Salas (2014), quienes manejaron el mismo cuestionario en una institución educativa pública de la ciudad Chiclayo, encontrando un nivel alto, estos autores explican que existe una menor frecuencia de acoso escolar. Además, Rimaycuna (2015), quienes también utilizaron el INSEBULL, expresa que el 50,62% del alumnado presenta un alto nivel, explicándolo como un alto índice de bullying. Como se observa en ambas investigaciones existe una clara diferencia en la interpretación del instrumento en referencia a la presente investigación; puesto que Avilés y Elices (2007) expresan que este instrumento está destinado a evaluar la intensidad de la *autopercepción* del bullying, más no la alta o baja frecuencia de maltrato escolar.

En referencia a los estilos de socialización parental según cada progenitor, se encontró que tanto padres y madres en su mayoría presentan un estilo negligente 30,1% y 38,8% respectivamente, en opinión de Arruabarrena y de Paul, 1994; Moreno, 2002, estos padres tienden a ignorar la conducta de sus hijos, no ofreciendo apoyo cuando los hijos padecen situaciones estresantes, otorgan demasiada independencia y responsabilidad a los hijos tanto en lo material como en lo afectivo y apenas supervisan la conducta de los hijos, dialogan poco con ellos, son poco afectivos, expresan escasa atención a las necesidades y a las conductas del hijo, y tienen dificultades para relacionarse con los hijos. Considerando la investigación realizada por Cárdenas y Olazabal (2004) en una muestra de adolescentes de una academia preuniversitaria en Arequipa, concluyeron que los estilos de socialización parental se encuentran distribuidos de forma casi equitativa en ambos padres, siendo el estilo negligente el más predominante, seguido por el estilo autorizativo; así mismo Bernaola

(2008) en Oliveros et al. (2008) En un estudio realizado en el distrito limeño de San Martín de Porres concluye que ambos padres tienen un estilo de socialización parental similar observando que el estilo que predomina es el autoritario, seguido por el estilo negligente, como puede apreciarse los hallazgos expuestos por los autores mencionados coinciden con los resultados de la presente investigación, teniendo como denominador común el estilo de socialización negligente y que tendrá como relevantes consecuencias en los estudiantes un bajo rendimiento académico, impulsividad, tienden a la mentira y se implican más en discusiones además de problemas emocionales (miedo al abandono, falta de confianza en los demás, pensamientos suicidas, pobre autoestima, miedos irrationales, ansiedad y pocas habilidades sociales). (Musitu y García, 2001)

En comparación con Paucar y Pérez (2016) que trabajaron con estudiantes de secundaria de Lima Este, sus resultados reflejaron que padres y madres presentan un estilo autoritario 76,5% y 68% respectivamente, si bien dichos estudios fueron realizados en años y contextos culturales diferentes, ambos estilos de socialización pertenecen a la dimensión de *baja implicación – aceptación*, lo que quiere decir que en estos estilos los padres muestran indiferencia ante comportamientos filiales adaptados a normas y muestran displicencia ante violaciones de las normas por parte de los hijos (Musitu y García, 2001). Además de ello, en una investigación de Lima Metropolitana en el mismo año con estudiantes de secundaria, se halló que los padres muestran un estilo de socialización predominantemente negligente (36,2%), sin embargo el estilo de socialización predominante en la madre fue el autorizativo (41,2%) (Torres, 2016).

Ahora bien, el objetivo principal de la presente investigación que es relacionar la autopercepción del bullying y los estilos de socialización parental de cada progenitor, se encontró que los estudiantes cuyas madres son negligentes (54,8%) o indulgentes (32,7%) se relacionan con la baja percepción del bullying, por ende existe un alto riesgo de verse

involucrado o afectado en situaciones de maltrato escolar. Por otro lado, los alumnos cuyas madres poseen un estilo también indulgente (38,1%) o autorizativo (23,7%) se relaciona con la alta autopercepción del bullying, por lo tanto, existe un bajo riesgo de verse involucrado o afectado en situaciones de maltrato escolar

En relación al otro progenitor, se encontró que los estudiantes con padres que poseen un estilo negligente (34%) o indulgente (28,7%), son quienes muestran una baja autopercepción del bullying. Y en referencia a la alta autopercepción del bullying, son los estudiantes con padres autorizativos (30,5%) y negligente (25,6%).

Es importante resaltar que los resultados de la presente investigación revela que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas, por lo que podemos inferir que nuestra hipótesis general, que hace referencia a que existe relación entre la autopercepción del bullying y los estilos de socialización parental de ambos padres, ha sido aceptada, ya que la *alta percepción del bullying* está asociada con el estilo de socialización autorizativo en ambos padres, este estilo se caracteriza por que los padres son buenos comunicadores, muestran agrado cuando sus hijos se comportan adecuadamente, les transmiten el sentimiento de que son aceptados y respetados, es decir, fomentan el dialogo y la negociación para obtener acuerdos con los hijos. (Bersabé, Rivas, Fuentes y Motrico, 2002). Las relaciones padres – hijos suelen ser satisfactorias, y los padres suelen estar abiertos al dialogo incluso para modificar las normas familiares si los argumentos ofrecidos por los hijos son adecuados. Cuando el comportamiento del hijo es evaluado como incorrecto los padres combinaron el dialogo, el razonamiento con la coerción física y verbal (Baumrid, 1971; Lamborn, et al., 1991). Así mismo se encontró que, la *baja percepción del bullying* está relacionada con el estilo de socialización negligente en ambos padres.

Finalmente, lo anteriormente descrito se apoya con los supuestos teóricos que afirman que el ámbito familiar, las relaciones paterno-filiales, en particular el apoyo parental, desempeña un

papel central en el ajuste conductual de los hijos (Rohner y Veneziano, 2001; Volling, McElwain, Notaro y Herrera, 2002). Además, se ha constatado que los adolescentes que se sienten apoyados por ambos progenitores informan de una baja implicación en actos violentos en la escuela (Demaray y Malecki, 2002; Domitrovich y Bierman, 2001; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005; Lambert y Cashwell, 2004). En este sentido, la percepción de apoyo del padre ejerce un importante efecto protector frente a la expresión de problemas externalizantes y la implicación en actos delictivos y violentos, a través de la conexión del padre con el mundo social del adolescente (Crean, 2008; Jimenez et al., 2005), mientras que el apoyo instrumental y emocional que los hijos perciben de la madre resulta esencial en la prevención de la violencia escolar (Eisenberg, 2001; Shomaker y Furman, 2009).

Conclusiones

Primera: La mayoría de las dimensiones del bullying como: intimidación (64%), solución moral (71,6%), victimización (54,5%), red social (63%) e identificación de participantes en el bullying (48,3), en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau, se ubican en un nivel bajo.

Segunda: Del total de estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau, el (51,2%) expresa una baja autopercepción del bullying (previsión del maltrato), lo que significa que existe un mayor riesgo de verse involucrado o afectado en situaciones de maltrato escolar.

Tercera: Los estilos de socialización parental en estudiantes de secundaria de la I.E El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau tanto padres y madres, en su mayoría presentan un estilo negligente (30,1%) y (38,8%) respectivamente.

Cuarta: Existe una relación estadísticamente significativa entre la autopercepción del bullying y los estilos de socialización parental en el padre ($p=.012$) y madre ($p=.000$)

Quinta: La alta percepción del bullying está asociada en mayor medida al estilo de socialización autorizativo, siendo en el padre (30,5) y en la madre (23,7%); mientras que la baja percepción de bullying está relacionada en mayor medida con el estilo de socialización negligente, siendo en el padre (34%) y en la madre (54,8%).

Recomendaciones

Primera: Realizar investigaciones a mayor escala con el instrumento (INSEBULL) para comprobar su efectividad, ya que se han reportado pocas investigaciones en nuestra realidad local.

Segunda: Realizar talleres para concientizar e informar a la comunidad educativa y en especial a los alumnos sobre el fenómeno del bullying, sus causas, efectos, los indicadores para detectarlo y la forma de prevenir el mismo.

Tercera: Fomentar el desarrollo de actividades lúdicas en la atención educativa para adolescentes, con la finalidad de ayudarles a expresar de manera asertiva sus necesidades, opiniones y desacuerdos que le permitan afrontar favorablemente situaciones conflictivas.

Cuarta: Promover una adecuada adaptación al ambiente escolar adolescente, favoreciendo su desarrollo físico, emocional, cognitivo y social; generando y promoviendo talleres de involucramiento familiar y compromiso en el desarrollo escolar del adolescente

Quinta: Proponer, elaborar y ejecutar a la institución educativa, un programa destinado a los padres de familia con el fin de informarlos de las actividades a realizar con sus menores hijos y que se conviertan en participantes activos de su desarrollo, formación y crecimiento, esto a través de escuela para padres que involucre temas como el estilo de crianza y su relación directa con el maltrato escolar.

Sexta: Que los resultados expuestos en la presente investigación, sirvan de base para futuros trabajos en el abordaje de estas variables y sus diferentes dimensiones, con la finalidad de ampliar y reconocer la intervención de otras variables de estudio.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, A. (1996). *Valores y socialización: Un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus
- Alston, D. & Williams, N. (1982). Relationship between father absence and self-concept of Black adolescent boys. *Journal of Negro Education*, 51, 134-138.
- American Psychological Association (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Aquino, C. R. *Acoso escolar, violência entre iguais, Alunos versus alunos em 4 escolas municipais de Salvador, Bahia, Brasil*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2010.
- Arnett, J.J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617-628.
- Arruabarrena, M.I., & de Paúl, J. (1994). *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Avilés, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. (2002). *Intimidación y Maltrato Entre Alumnado*. Madrid. Castilla: STEE – EILAS.
- Avilés, J. M., y Elices, J. A. (2007). *Insebull. Instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: Editorial CEPE.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272
- Baumrind, D. (1971a): Current patterns of parental authority. *Developmental psychology monographs*, 4, 1-102.
- Bello, D. Z. (2005). *Psicología General*. Editorial Felix Varela, 2009. España.

Belsky, J., Lerner, R.M., & Spanier, G.B. (1984). *The child in the family*. Reading, MA: Addison-Wesley

Bersabé, R., Rivas, T., Fuentes, M.J., y Motrico, E. (2002). Aplicación de la teoría de la Generalizabilidad a una escala para evaluar estilos de autoridad paternal. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 4, 111-119.

Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collell, J., Esucude, C. y Peres, N. (2014) *Prevención del acoso escolar con Educación Emocional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bleichmar, H. (1997). *Avances en psicoterapia psicoanalítica. Hacia una técnica de intervenciones específicas*. Barcelona: Paidos.

Bornstein, M. (2002). *Hanbook of parenting*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bousha, D. M., & Twentyman, C.T. (1984). Mother-child interaction style in abuse, neglect and control groups: Naturalistic observations in the home. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 106-114.

Burgess, R.L., & Conger, R.D. (1978). Family interaction in abusive, neglectful and normal families. *Child Development*, 49, 1163-1173.

Bush, D. M. y Simmons, R. G. (1981). *Socialization processes over the life course*. New York: Basic Books.

Cárdenas, C. y Olazabal, M. (2004). Estilos de socialización parental y valores interpersonales en adolescentes. (tesis inédita de grado). Universidad Nacional de San Agustín.

Cárdenas, K. (2013). *Asociación entre estilos de socialización parental y habilidades sociales del adolescente en una institución educativa nacional-V.M.T.* (Tesis de licenciatura), Universidad Ricardo Palma. Lima. Perú. Recuperado de:

http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/309/1/Cardenas_kp.pdf

Castells, P. (2007). *Víctimas y Matones Claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes.*

España. Ediciones CEAC

Ccoica T. (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una Institución Educativa del distrito de comas* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Federico Villareal, Lima, Perú.

Cerezo, F. (2007). *La violencia en las aulas.* (5º ed). Madrid. España: Pirámide

Cerezo, F. (2001) *Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus victimas) en niños y niñas de 10 a 15 años.* Recuperado de
http://www.um.ws/analesps/v17/v17_1/04-17_1.pdf

Cerezo, F y Sánchez, C. (2011). Factores de riesgo familiares y nivel de implicación en bullying en alumnos de educación primaria. *INFAD Revista de Psicología.* 1 (1).241-250. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5093109>

Cerezo, F; Sánchez, C.; Ruiz, C; Arense, J. (2015) *Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales.* Revista de Psicodidáctica. 20 (1). 139-155. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/175/17532968008.pdf>

Coloma, J. (1994). La acción educativa paterna como acción socializadora, en Pérez-Delgado (Ed.), *Familia y educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos,* Valencia, Generalitat Valenciana.

Cooley, Ch. H. (1964). *The primari groups.* In L.A. Coser y B. Rosenberg (eds.), *Sociological theory. A book of readings.* (pp. 311-314). Londres, Collier Macmillan

Crean, H. F. (2008). Conflict in the Latino parent-youth dyad: The role of emotional support from the opposite parent. *Journal of Family Psychology,* 22(3), 484-493.

- Dancy, B. y Handal, P. (1984). Perceived family climate, psychological adjustment, and peer relationship of Black adolescents: A function of parental marital status or perceived family conflict. *Journal of Community Psychology*, 12, 222-229.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993): Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Díaz-Aguado (2004). *Violencia en la escuela. Porque se produce la Violencia escolar y como prevenirla*. Revista Iberoamericana de educación, 37,17-47. Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/rie37a01.pdf>
- Díaz, J. (2010). Bullying terror en las aulas. (148-149) *Revista digital transversalidad educativa*. Jaén, España. Editorial Enfoques. Recuperado de
http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad_31.pdf
- Domitrovich, C. E. & Bierman, K. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill Palmer Quarterly*, 47, 235-263.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. R., Reiser, M., Murphy, B., Shepard, S. A., Poulin, R. & Padgett, S. J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychologist*, 15(2), 183-205.
- Emde, R.N., Biringen, Z., Clyman, R.B., & Oppenheimer, D. (1991). *The moral self of the infancy: Affective core and procedural knowledge*. Developmental Review, 11, 251-270.
- Espinoza, A., & Balcázar, P. (2002). Autoconcepto y autoestima en niños maltratados y niños de familias intactas. *Psicología.com*; 6 (1). Disponible en Internet
<http://www.psiquiatria.com>.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2011). *Relación entre padres e hijos adolescentes*.

España: Cultural Valencianas. Recuperado de:

http://books.com.pe/books?id=T9xaFGC6VZ8C&%dq=socializaci%C3%B3n+parental&hl=es&source=gbs_navlinks_s

Esteves, M., y Fernández, K., (2012). *Estilos de socialización parental y bullying*. (Tesis de grado). Universidad César Vallejo, Chimbote, Perú.

Fernández, M. (2007). Habilidades sociales en el contexto educativo. (Tesis de maestría).

Universidad del Bío-bío. Recuperado de:

<http://es.slideshare.net/yelitzasanchezortiz/tesis-habilidades-sociales-en-el-contexto-educativo>

Florsheim, P., Tolan, P., & Gorman-Smith, D. (1998). Family relationships, parenting practices, the availability of male family members, and the behavior of inner-city boys in single-mother and two-parent families. *Child Development*, 69, 1437-1447.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales*. Madrid: Pirámide.

García, E., Magaz, A. y García, R. (2011). *Escala Magallanes de Adaptación*. España: Bizkaia. Recuperado de

<http://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/ema> MANU.pdf.

García, P. (1984). *Orientación familiar*. México: Limusa

García, R. y Briceño, A. (2014). *Clima familiar y adaptación de conducta*. (Tesis de grado). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.

Gaudin, J.M.; Polansky, N.A.; Kilpatrick, A.C., & Shilton, P. (1996). Family functioning in neglectful families. *Child Abuse and Neglect*, 20, 363-377.

Gottfredson, M.R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Standford, CA: Standford University Press

Graza, S. (2013). *Relación entre funcionalidad familiar y nivel de violencia escolar en los adolescentes de la institución educativa Francisco Bolognesi Cervantes nº2053*

independencia 2012. (Tesis de Pregrado). Universidad Nacional Mayor De San Marcos, Lima.

Grusec, J. E. y Kuczynsky, L. (1980). Direction of effect in socialization: A comparison of the parent's versus the child's behavior as determinants of disciplinary techniques. *Developmental Psychology*, 16, 1-9.

Heiss, J. (1996). Effects of African American family structure on school attitudes and performance. *Social Problems*, 43, 246-265.

Hernández R, Fernández C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*, México: McGraw-Hill, 6^{ta} Ed.

Jara, K. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de estilos de socialización parental en estudiantes de secundaria. *Revista psicológica Trujillo*, 15 (2), 194-207. Recuperado de: <http://www.ucv.edu.pe/sites/publicaciones/psicologia/2013-2.pdf>

Jiménez, T. I., Musitu, G. & Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36, 181-195

Lambert, S. F. & Cashwell, C. S. (2004). Pre-teens talking to parents: Perceived communication and schoolbased aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.

Lamborn, S., Mounts, N.S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

Larzelere, R.E. (2002). Child outcomes of non-abusive and customary physical punishment by parents: and updated literature review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 199-221.

Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor.

Lewis, C. C. (1987). Social development in infancy and early childhood. In J. D Osofsky (Ed.), *Handbook on infant development* (pp. 419-493). New York: Wiley.

- Lewis, C. C. (1992). The self in self-conscious emotions. Commentary. In D. Stipeck, S. Recchia y S. McClintic, Self Evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (1, Serie n^o 226), 85-95.
- Lila, M. S. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia
- Lila, M.S. & Marchetti, B. (1995). Socialización familiar. Valores y autoconcepto. *Información Psicológica*, 59: 11-17.
- Lorence, B. (2007). *Procesos de socialización parental con adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial*. Recuperado de:
- http://www.accionfamiliar.org/sites/default/files/fundacion/files/publicaciones/publicacion/DOC_04_08_Premio_Joven_Barbara_lorence.pdf
- Maccoby, E., & Martín, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction". En E.M. Hetherington y P.H. Mussen (eds.): *Handbook of child psychology, vol. 4. Socialization, personality and social development*. New York. John Wiley. 1-101.
- Mandara, J., & Murray, C.B. (2000). Effects of parental marital status, income, and family functioning on African American adolescents self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 14, 475-490.
- Marco histórico del Bullying. 2013 [consultado 20 Oct 2018]. Disponible en
<http://bullyingenlasescuelasgrupo401.blogspot.com/2013/05/marco-historico-del-bullying.html>
- Martínez, A., & de Paúl, J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mendoza, B. (2014) *Bullying. Asambleas escolares para mejorar la convivencia escolar*. México: Editorial el Manual Moderno.

Martínez, I. (2003). *Estudio transcultural de los estilos de socialización parental*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.

Mischel, W. y Mischel, H.N. (1976). A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation. In T Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 84-107). New York: Holt, Rinehart, y Winston.

Molpeceres, M.A. (1994). *El sistema de valores. Su configuración cultural y su socialización familiar en la adolescencia*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.

Molpeceres, M.A., Musitu, G. & Lila, M.S. (1994). *La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar*. Valencia: Albatros Educación (121-146).

Monjas, M y Avilés J. (2006) *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. España: Editorial REA.

Moreno, J.M. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil. *Anales de Psicología*, 18, 1, 135-150.

Moreno, M., Vacas, C. y Roa, J. (2008). *Victimización escolar y clima socio-familiar*. Recuperado de:

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/investigacion27.htm>

Musitu, G., y Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros

Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

Musitu, G. y García, F. (2004). *ESPA 29 Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. España: Ediciones TEA S.A.

Musitu, G., Roman, J.M., & Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.

Olarte, M. (1984). *¿Qué significa ser padres?*. México: Trillas

Oliva, A.; Moreno, M.C.; Palacios, J. & Saldaña, D. (1995). Ideas sobre la infancia y predisposición hacia el maltrato infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 111-124.

Oliveros, M., Figueroa, L., Myorga, G., Cano, B., Quispe, A., Barrientos, A. (2008).

Violencia Escolar (Bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. Recuperado de

<http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/rpp/v61n4/a04ve1n4.pdf>.

Olweus, D. (1978). *Acoso escolar: Bullying en las escuelas: hechos e Intervenciones*. Centro de investigación para la promoción de la salud. Universidad Bergen. Noruega. Recuperado de:

www.acosomoral.org/pdf/Olweus.pdf

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata. (3º Ed).

Oñate, I. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII, Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y Bachillerato*. Recuperado de:

<http://internenes.com/acoso/docs/ICAM.PDF>

Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). *Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural*. Psicothema, 14, 37- 49.

Parke, R. D. (1974). Rules, roles, and resistance to deviation: Recent advances in punishment, discipline, and self control. In A.D. Pick (Ed), *Minnessota symposium on child psychology* (Vol 8, pp. 111-143). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Paucar Y., Pérez J. y Farfán D., (2016). Estilos de socialización parental y adaptación de conducta en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima Este, 2016. Revista Científica de Ciencias de la Salud 9 (2). Recuperado de:

https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/226/226

Peñalva, R. y Valentín, I. (2011). *Estilos de Socialización Parental y Bullying en Adolescentes* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.

Pérez, E., Castañeda, I. (2015). *El impacto de los estilos parentales en la dinámica de bullying a nivel secundaria*. Revista Intercontinental de Psicología y Educaciónl. 17 (2). 77-101. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939005>

Pichardo, M.C. (2000) *Influencia de los estilos educativos de los padres y el clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Granada: Universidad de Granada

Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona. CEAC.

Pons, J. (1998). El modelado familiar y el papel educativo de los padres en la etiología del consumo de alcohol en los adolescentes. *Revista Española de Salud Pública*, 72: 251-266.

Pons, J. y Berjano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. Recuperado de:

<http://psicothema.com/pdf/131.pdf>

Rabazo, M. (1999) *Interacción familiar, competencia sociofamiliar y comportamiento disocial en adolescentes*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Extremadura, España.

Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/337.pdf>.

Ramos, A. J. (2010). *Atención y velocidad de anticipación. Una aproximación crítica al estudio y medida de la atención*. Recuperado de:

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/N242010/pdf/a20.pdf

f

Ramos, M. (2008). Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares. (Tesis doctoral, Universidad Pablo Olavide). Recuperado de:

https://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf

Reportaron 600 casos de bullying y 20 fueron al Poder Judicial, informó GRE Arequipa. (13 de marzo de 2018). El Pueblo, p. 15

Rigby, K., Slee, P. y Martin, G. (2007). Implications of inadequate parental bonding and peer victimization for adolescent mental health. *Journal of Adolescence*, 30(5), 801-812. Recuperado de:

<http://www.aifs.gov.au/institute/pubs/fm2013/fm92/fm92f.pdf>

Rimaycuna, J. *Nivel de acoso escolar en alumnos del 3 al 5 grado de secundaria en una Institución Educativa Nacional de la Ciudad de Chiclayo 2015.* (Tesis de Licenciatura). Universidad Privada Juan Mejía Baca, Chiclayo, Perú.

Rodríguez-Barbero, M. (2015). *Percepción y atribución causal sobre el bullying y sus efectos emocionales en escolares de primaria.* (Tesis de Doctorado). Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Rodríguez, M.A. y Sauquillo, M.P. (2002). Violencia en la socialización primaria y secundaria de la infancia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2). Disponible e Internet en

<http://www.autofp.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209&docid=934>.

Rohner, R. P. & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: history and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5, 382-405.

Sanders, J.L. & Bradley, C. (2002). *Counseling African American families.* The family psychology and counseling series (pp. 41-57). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Sánchez, C. (2009). *Nivel de implicación de Bullying en escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y social* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de

<http://tesisde.com/t/nivel-de-implicacion-en-bullying.../10061/>

- Salas, O. (2015). *Percepción del acoso escolar o bullying de los estudiantes de las I.E. secundarias de la jurisdicción del Puesto de Salud Guadalupe Juliaca 2015* (Tesis de Segunda Especialidad). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. España: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. [Consultado en línea]
- Shomaker, L. B. & Furman, W. (2009). Parent-adolescent relationship qualities, internal working models, and attachment styles as predictor of adolescents' interaction with friends. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(5), 579-603.
- SÍSeVe (2016). *Número de casos reportados en el Sí se Ve a nivel nacional (15.09.2013 - 31.05.2018)*. Recuperado de sitio web SÍSeVe:
<http://siseve.pe/Seccion/Estadisticas>.
- Smetana, J. G. (1989). Toddler's social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home. *Developmental Psychology*, 25, 499-508.
- Smith. P. K., Morita. y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Sleep, P. (Eds.) (1999) *The nature of School bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Solé, I. (1998). Las prácticas educativas familiares. En C. Coll (Ed.): *Psicología de la Educación*. Barcelona: Edhsa.
- Steinberg, L.; Lamborn, S.D.; Darling, N.; Mounts, N.S.; & Dornbusch, S.M. (1994): Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Children Development*, 65, 754-770.
- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria, el acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. España. Ediciones CEAC.

Torres, V. (2016). Estilos de socialización parental y habilidades sociales de una institución educativa particular de Lima metropolitana. (Tesis en licenciatura). Universidad Peruana Unión. Lima. Perú

Vásquez, E. (2007). *Adaptación y baremación del cuestionario sobre Bullying “INSEBULL”:* Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

Villareal, M. (2009) *Un modelo estructural del consumo de drogas y conducta violenta en adolescentes escolarizados.* Recuperado de

<http://www.uv.es/lisis/m-villareal/tesis-m-villareal.pdf>

Volling, B. L., McElwain, N. L., Notaro, P. C. & Herrera, C. (2002). Parents' emotional availability and infant emotional competence: Predictors of parent-infant attachment and emerging self-regulation. *Journal of Family Psychology*, 16, 447-465.

Voors, W. (2000). *BULLYING: El acoso escolar.* Barcelona. Ediciones ONIRO.

Wang, Q. & Li, J. (2003). Chinese children's self-concepts in the domains of learning and social relations. *Psychology in the Schools*, 40, 85-101.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1985). *Teoría de la comunicación humana.* Barcelona: Herder

Wilson, J.Q., & Herrnstein, R.J. (1985). *Crime and human nature.* New York: Simon & Schuster

Wrong, D.H. (1994). *The problem of order: What unites and divides society.* New York: Free Press.

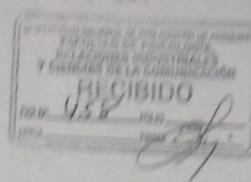
ANEXOS

"Año del Diálogo y la Reconciliación Nacional"

Arequipa, 07 de julio de 2018

DOCTOR:

EDWIN VALDIVIA CARPIO
Director de la Escuela Profesional de Psicología
Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Cs. De la Comunicación



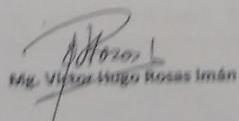
PRESENTANTE:

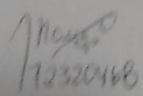
Mediante el presente hago llegar a usted las observaciones realizadas al Proyecto de tesis, titulado: "Percepción del Bullying Asociado a estilos de Socialización Parental en estudiantes de secundaria de la I.E. 40052 el Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau" presentado por los Bachilleres: EDSON JUAN FERNÁNDEZ SONCCO Y MARÍA ELENA QUINTA PORTOCARRERO, para optar el título profesional de Psicólogo. De acuerdo al siguiente detalle:

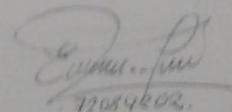
1. Se debe tener en cuenta que dentro del esquema del proyecto de tesis, el primer capítulo está referido al Problema de Estudio, el segundo capítulo al Marco teórico y el tercer capítulo a la metodología. Por lo que el proyecto deberá ajustarse a dicho esquema.
2. Se deberá mejorar la redacción de la hipótesis, mencionando el tipo de relación que podría haber entre las variables.
3. Ubicar la definición de términos en el capítulo correspondiente, así mismo la variable es "PERCEPCIÓN DEL BULLYING" y no sólo Bullying .
4. Debe haber una coherencia entre la definición de variables en concordancia con los instrumentos que se han de utilizar en el desarrollo de la investigación.
5. En el marco teórico se debe precisar el dominio teórico en base a las variables de estudio y su relación.

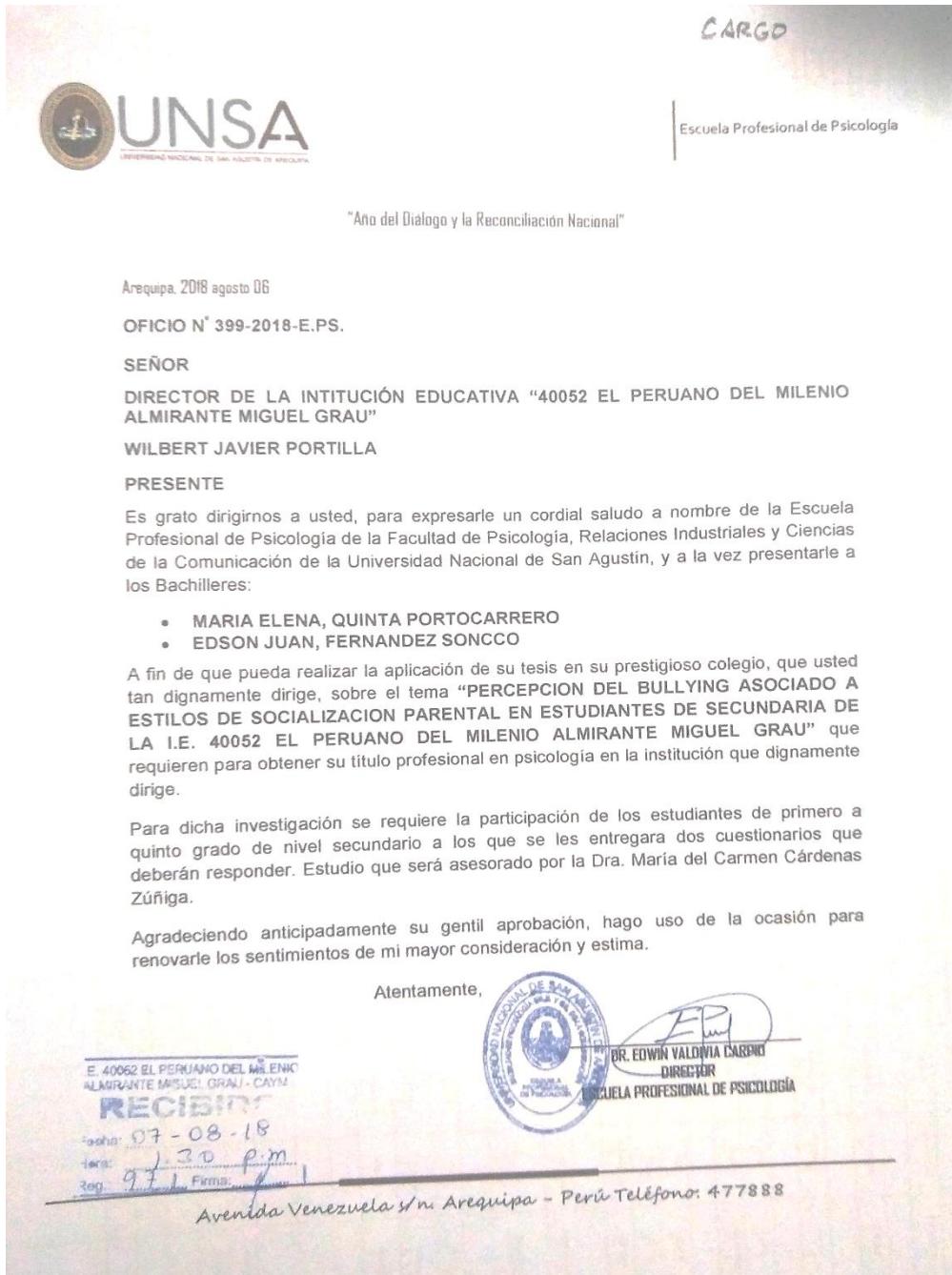
Es todo cuanto tengo que informar a usted.

Atentamente;


Mg. Villegas-Hugo Rosas Imán


Mg. Villegas-Hugo Rosas Imán
72320468


Mg. Villegas-Hugo Rosas Imán
72084202.



Autoinforme*

Alumnado

La convivencia diaria con tus compañeros/as del grupo no siempre es fácil. A veces surgen problemas y roces con ellos que nos hacen sentirnos mal. Este cuestionario pretende conocer uno de esos problemas de convivencia, EL ACOSO ESCOLAR o *bullying*. Para conocer mejor ese problema y poder ayudar a todos quienes participan, es importante que te tomes en serio las preguntas que te haremos y que contestes con la mayor sinceridad que puedas.

Hay acoso o *bullying* cuando algunos chicos o chicas cogen por costumbre intimidar y maltratar a otro u otros compañeros/as repetidamente y durante bastante tiempo, humillándolos o abusando de ellos/as, de forma que no pueden o no saben reaccionar defendiéndose. Cuando les maltratan así, usan agresiones físicas como golpes, empujones y patadas, les insultan, se ríen de ellos, les exigen dinero o que hagan cosas que no quieren, les amenazan, les ignoran y les hacen el vacío, no juntándose con ellos/as, hablan mal de ellos/as y les echan mala fama ante los demás.

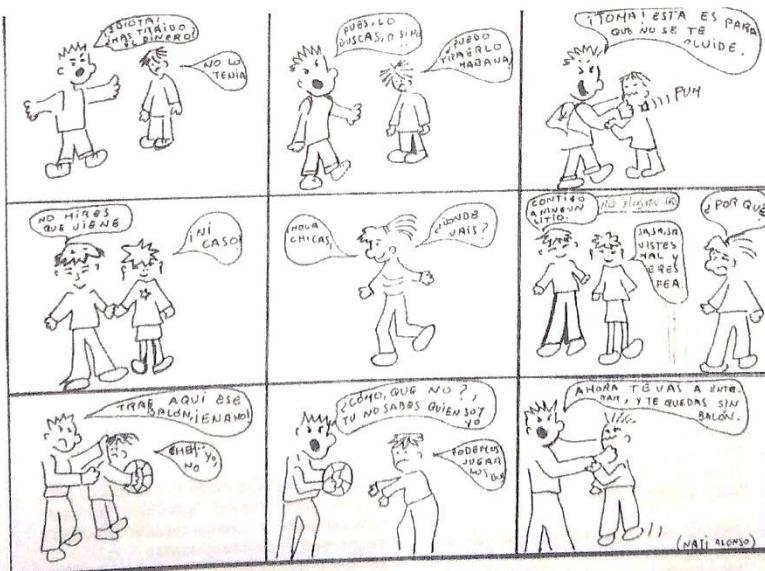
Esto produce tristeza, mucha rabia, malestar y miedo en quienes son tratados así por los/as matones/as y por el grupo.

Porque queremos ayudar a resolver estos problemas te pedimos tu opinión en este cuestionario. Ten en cuenta que es un cuestionario **confidencial**. Sólo será conocido por tu orientador/a y tu tutor/a.

No escribas nada en este cuadernillo. Utiliza la HOJA DE RESPUESTAS.

Los siguientes dibujos quieren enseñarte lo que entendemos por intimidación y maltrato entre compañeros y compañeras en el Centro.

EJEMPLOS



* (Ortega y Avilés, 2005)

<p>1.-¿Ordena (de 1^a a 7^a) según tu opinión las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as en tu Centro?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Insultar, poner mote. b. Reírse de alguien, dejar en ridículo. c. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar). d. Hablar mal de alguien. e. Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas. f. Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar. g. Meterse con alguien con sms, emails, móvil, por internet, etc. <p>2.-¿Cómo te llevas con la mayoría de tus compañeros y compañeras?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Bien con casi todos/as. b. Ni bien, ni mal. c. Con muchos/as mal. <p>3.-¿Cuántas buenas amistades verdaderas tienes en el Centro?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Ninguno/a. b. 1. c. Entre 2 y 5. d. 6 ó más. <p>4.-¿Cuántas veces te has sentido solo/a en el recreo porque tus compañeros/as no han querido estar contigo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Nunca. b. Pocas veces. c. Muchas veces. <p>5.-¿Cómo te encuentras en el Centro?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Bien, estoy a gusto. b. Ni bien ni mal. c. Mal, no estoy bien. <p>6.-¿Cómo te tratan tus profesores/as?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Normalmente bien. b. Regular, ni bien ni mal. c. Mal. <p>7.-¿Cómo te encuentras en tu casa?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Bien, estoy a gusto. b. Ni bien ni mal. c. Mal, no estoy a gusto. <p>8.-¿Alguna vez has sentido miedo a venir al Centro?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Ninguna vez. b. Alguna vez. c. Más de cuatro veces. d. Casi todos los días. <p>9.-Señala cuál sería la causa de ese miedo. (Puedes elegir más de una respuesta)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. No siento miedo. b. Algunos profesores o profesoras. c. Uno o varios compañeros/as. d. No saber hacer las cosas de clase. e. Otros. <p>10.-¿Cuántas veces, en este curso, te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Nunca. b. Pocas veces. c. Bastantes veces. d. Casi todos los días, casi siempre. <p>11.-Si tus compañeros/as te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Nadie me ha intimidado nunca. b. Desde hace poco, unas semanas. c. Desde hace unos meses. d. Durante todo el curso. e. Desde siempre. <p>12.-¿Qué sientes cuando te pasa eso?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. No se meten conmigo. b. No les hago caso, me da igual. c. Preferiría que no me pasara. d. Me siento mal y no sé qué hacer para evitarlo. <p>13.-Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron? (puedes elegir más de una respuesta).</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Nadie me ha intimidado nunca. b. No lo sé. c. Porque los provoqué. d. Porque soy diferente a ellos. e. Porque soy más débil. f. Por molestarme. g. Por gastarme una broma. h. Porque me lo merezco. i. Otros. <p>14.-¿En qué clase están los chicos y las chicas que suelen intimidar a sus compañeros y compañeras? (Puedes elegir más de una respuesta)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. En mi misma clase. b. En mi mismo curso, pero en distinta clase. c. En un curso superior. d. En un curso inferior. e. No lo sé.
--

15.-¿Quiénes suelen ser los/las que intimidan a sus compañeros/as?

- a. Un chico.
- b. Un grupo de chicos.
- c. Una chica.
- d. Un grupo de chicas.
- e. Un grupo de chicos y chicas.
- f. No lo sé.

16.-¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación? (Puedes elegir más de una respuesta).

- a. En la clase cuando está algún profesor/a.
- b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
- c. En los pasillos del Centro.
- d. En los aseos.
- e. En el patio cuando vigila algún profesor/a.
- f. En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.
- g. Cerca del Instituto, al salir de clase.
- h. En la calle.

17.-¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?

- a. Nadie.
- b. Algun profesor.
- c. Alguna profesora.
- d. Otros adultos.
- e. Algunos compañeros.
- f. Algunas compañeras.
- g. No lo sé.

18.-Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. Nadie me intimida.
- b. No hablo con nadie.
- c. Con los/as profesores/as.
- d. Con mi familia.
- e. Con compañeros/as.

19.-¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros o a alguna de tus compañeras en alguna ocasión?

- a. Nunca.
- b. Sí, si me provocan antes.
- c. Sí, si estoy en un grupo que lo hace.
- d. Sí, creo que lo haría.

20.-¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o a alguna compañera?

- a. Nunca me meto con nadie.
- b. Alguna vez.
- c. Con cierta frecuencia.
- d. Casi todos los días.

21.-¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros o compañeras durante el trimestre?

- a. Nunca.
- b. Menos de cinco veces.
- c. Entre cinco y diez veces.
- d. Entre diez y veinte veces.
- e. Más de veinte veces.

22.-¿Cómo te sientes cuando tú intimidas a otro compañero o compañera?

- a. No intimidó a nadie.
- b. Me siento bien.
- c. Me siento mal.
- d. Noto que me admirán los demás.
- e. Que soy más duro/a que él/ella.
- f. Que soy mejor que él/ella.

23.-Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros/as ¿por qué lo hiciste? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. No he intimidado a nadie.
- b. Porque me provocaron.
- c. Porque a mí me lo hacen otros/as.
- d. Porque son diferentes (gitanos, discapacitados, extranjeros, payos, de otros sitios..)
- e. Porque eran más débiles.
- f. Por molestar.
- g. Por gastar una broma.
- h. Otros.

24.-Si has intimidado a algún compañero/a ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (puedes elegir más de una respuesta)

- a. No he intimidado a nadie.
- b. Nadie me ha dicho nada.
- c. Si, a mis profesores les ha parecido mal.
- d. Si, a mi familia le ha parecido mal.
- e. Si, a mis compañeros/as les ha parecido mal.
- f. Si, mis profesores/as me dijeron que estaba bien.
- g. Si, mi familia me dijo que estaba bien.
- h. Si, mis compañeros me dijeron que estaba bien.

25.-Cuando tú te metes con alguien ¿qué hacen tus compañeros?

- a. No me meto con nadie.
- b. No hacen nada.
- c. No les gusta, me rechazan.
- d. Me animan, me ayudan.

26.-¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner mote, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc....) en tu Centro durante el trimestre?

- a. Nunca.
- b. Menos de cinco veces.
- c. Entre cinco y diez veces.
- d. Entre diez y veinte veces.
- e. Más de veinte veces.
- f. Todos los días

27.-¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros/as?

- a. Comprendo que lo hagan con algunos/as compañeros/as.
- b. Me parece muy mal.
- c. Es normal que pase entre compañeros/as.
- d. Hacen muy bien, sus motivos tendrán.
- e. Nada, paso del tema.

28.-¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan a otros/as? (Puedes elegir más de una respuesta)

- a. Por molestar.
- b. Porque se meten con ellos/as.
- c. Por que son más fuertes.
- d. Por gastar una broma.
- e. Otras razones.

29.-¿Qué sueles hacer cuando un compañero/a intimida a otro/a?

- a. Nada, paso del tema.
- b. Nada, aunque creo que debería hacer algo.
- c. Aviso a alguien que pueda parar la situación.
- d. Intento cortar la situación personalmente.
- e. Me sumo a la intimidación yo también.

30.-¿Crees que habría que solucionar este problema?

- a. No lo sé.
- b. No.
- c. Sí.
- d. No se puede solucionar.

31.-¿Qué tendría que suceder para que se arreglase? (Explica brevemente qué en tu hoja de respuestas)

- a. No se puede arreglar.
- b. No sé.
- c. Que hagan algo los/as profesores/as, las familias y los/as compañeros/as.

32.- Cuando alguien te intimida, ¿cómo reaccionas?

- a. Nadie me ha intimidado nunca.
- b. Me quedo paralizado/a.
- c. Me da igual.
- d. Les intimidó yo
- e. Me siento impotente

33.- Cuando contemplas como espectador/a actos de intimidación sobre otros compañeros o compañeras ¿del lado de quién te pones?

- a. Casi siempre a favor de la víctima.
- b. Casi siempre a favor del agresor/a.
- c. Unas veces a favor de la víctima y otras del agresor/a.
- d. A favor de ninguno de los dos.

34. Despues de lo que has contestado en este cuestionario ¿qué te consideras más?

- a. Preferentemente víctima.
- b. Preferentemente agresor/a.
- c. Preferentemente espectador/a.
- d. Más agresor/a y un poco víctima.
- e. Más víctima y un poco agresor/a.
- f. Igual víctima que agresor/a.

35.-Si tienes algo que añadir sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo en tu hoja de respuestas.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Autoinforme HOJA DE RESPUESTAS

CENTRO: _____ LOCALIDAD: _____
EDAD: _____ SOY: Chico Chica FECHA: _____

INSTRUCCIONES:

Por favor, lee atentamente cada pregunta en tu cuestionario y marca con una x la letra o letras (según la pregunta) que mejor describa tu manera de pensar.

1. a b c d e f
g:.....

2. a b c

3. a b c d

4. a b c

5. a b c

6. a b c

7. a b c

8. a b c d

9. a b c d
e:.....

10. a b c d

11. a b c d e

12. a b c d

13. a b c d e f g h
i:.....

14. a b c d e

15. a b c d e f

16. a b c d e f g h

17. a b c d e f g

18. a b c d e

19. a b c d

20. a b c d

21. a b c d e

22. a b c d e f

23. a b c d e f g
h:.....

24. a b c d e f g h

25. a b c d

26. a b c d e f

27. a b c d e

28. a b c d

29. a b c d e

30. a b c d

31.	a	b	c
-----	---	---	---

Los/as Profesores/as:

Las Familias:

Los/as compañeros/as:

32.	a	b	c	d	e
-----	---	---	---	---	---

33.	a	b	c	d
-----	---	---	---	---

34.	a	b	c	d	e	f
-----	---	---	---	---	---	---

35.- Si tienes algo que añadir sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo ahora.

--	--	--

CASOS

CASO 1
EDSON JUAN
FERNANDEZ SONCCO

ANAMNESIS

1. DATOS DE FILIACIÓN

Nombres y Apellidos : Gabriel Alejandro A. V.
Edad : 20 años
Sexo : Masculino
Fecha de nacimiento : 13/07/1998
Lugar de Nacimiento : Arequipa
Estado Civil : Conviviente
Grado de Instrucción : Secundaria completa
Religión : No precisa
Informantes : Paciente, Pareja
Nº de historia clínica : 15604
Fecha de Evaluación : 16/03/2018 y 18/03/2018
Evaluador : Edson Fernández Soncco

2. MOTIVO DE CONSULTA

Gabriel acude al servicio de psicología refiriendo sentirse de cólera, rabia e impotencia porque siente que nadie lo comprende, ni su familia, que todo el mundo lo juzga y lo miran mal, ello lo atribuye al hecho de poseer tatuajes en su cuerpo y a dedicarse como “tatuador”. El paciente manifiesta “soy muy enojón, impulsivo, a veces me siento muy ansioso, he llegado a humillar a personas que quiero, sin sentir pena, siento que puedo llegar a matar a una persona cuando peleo, porque me gusta ver sangre y solo me pueden frenar muchas personas, todo eso me empezó a pasar cuando mi mama me dejó de lado y prefirió a su pareja y a su nuevo hijo”.

3. HISTORIA DE LA ENFERMEDAD ACTUAL

Gabriel refiere haber sido un niño “*común y corriente*” hasta que cumplió los 9 años de edad. Su padre trabajaba a tiempo completo y su madre se dedicaba a labores del hogar, en ésta época, su familia tuvo una crisis económica por el despido de su padre y producto de ello empezaron a suscitarse constantes peleas entre ellos, llegándose a agredir físicamente el uno al otro. Gabriel indicó que en más de una oportunidad presencio tales hechos y el solo acudía a llamar a su tía paterna que vivía a pocos minutos de su casa, para que interviniere y no siguieran peleando, todo lo acontecido llevo a la madre de Gabriel a denunciar los hechos, proceso que duro según el paciente, menos de un año, que trajo como consecuencia el divorcio de los padres y quedando Gabriel bajo custodia de la madre.

Después de un año aproximadamente, su madre consiguió una nueva pareja, lo cual no afecto mucho a Gabriel porque él quería que su mama volviera a ser feliz, pasado 7 meses de haber iniciado su relación su madre decide convivir con su pareja, es ahí donde Gabriel manifiesta: “Mi infierno empezó”.

Durante todos los días su padrastro le gritaba de todo lo que hacía y su madre no lo defendía, sentía que por más que hiciera las cosas bien tanto en el colegio como en la casa, siempre recibía gritos y humillaciones por parte de él, todo esto se agravó cuando tuvieron un hijo, ya que el padre no permitía que Gabriel se acercara a él, pensando que por celos lo lastimaría, su padrastro empezó a jalarle de la oreja y los cabellos, lo bañaba con agua helada en la ducha, y en más de una oportunidad le dejó cicatrices en su cuerpo.

El rendimiento académico de Gabriel comenzó a descender, en más de una oportunidad decidió no asistir al colegio e irse con sus amigos a otro lugar, ello alrededor del tercer año de secundaria, es en esta época donde empezó a consumir

alcohol esporádicamente, pero si a fumar tabaco entre 3 a 5 cigarrillos diarios, y probar en más de dos oportunidades marihuana, que es de fácil acceso en el lugar donde vive.

Cuando tenía alrededor de 15 años conoció a Valeria con la cual tendría una relación sentimental hasta la actualidad, ella lo ayudaría a salir de esos problemas en los que se estaba involucrando, sintió que su vida estaba cambiando de buena forma. Sin embargo, su padrastro persuadió a su madre de enviarlo a un internado militar de un año, donde Gabriel no la pasó muy mal, tuvo enfrentamientos, peleas con otros internos, hizo amigos, pero el hecho de estar alejado de su pareja ocasiono que quisiera fugarse del lugar.

Una vez terminado su internado regreso a su casa y su madre le cuenta que se separó de su padrastro porque este le fue infiel, culpando a Gabriel de lo sucedido, no le dirigió la palabra a él durante tres semanas aproximadamente, en ese tiempo Gabriel gustaba de estar con su pareja en la casa de ella, llegándose a embarazar un mes después, el proceso de embarazo fue lo más hermoso para Gabriel pues compartía gran parte de su tiempo con su pareja, empezó a trabajar como “tatuador” con un amigo que le presento Valeria, teniendo así un ingreso económico para su nuevo hogar. Su hija nació a la cual llamarían Ariadna, aun no convivían juntos, pero si pasaban mayor tiempo en la casa de ella, Valeria ingreso a la Universidad Católica, ello generó en Gabriel muchas veces celos que no podía controlar, terminando en discusiones, relata que las peleas se tornaron más fuertes llegando incluso a forcejeos con ella, se separaron en una ocasión, pero Valeria le dio una nueva oportunidad por su hija, el sentía que no podía controlarse y prefería salir de la casa a comprarse cigarros e ir a buscar una pelea para desahogar su rabia, siente que cada vez que

discute con Valeria y su madre vienen a su mente los recuerdos de su padrastro y todo el daño que le ocasiono refiriendo: "Por culpa de él, yo soy así"

4. ANTECEDENTES PERSONALES

PERIODO DEL DESARROLLO

- ❖ Etapa Pre-natal: Fue un embarazo deseado y planificado, no se presentaron ningún tipo de contratiempos que pudieran afectar su desarrollo, su papá deseaba que fuera un varón. Ambos padres se encontraban felices en el proceso de gestación ya que esperaban su primer hijo.
- ❖ Etapa Natal: Nació en el hospital Honorio Delgado, el parto fue asistido por un médico, no se presentaron complicación en el momento, el parto fue natural, a su madre la acompañaban sus abuelos.

PRIMERA INFANCIA

Después del nacimiento, se fue desarrollando normalmente, ya que se sentó, dio sus primeros pasos y empezó a pronunciar sus primeras silabas y palabras dentro de los límites normales del desarrollo.

Gabriel refiere que era muy engreído por su abuela, se mostraba como un niño juguetón, travieso y cariñoso; le gustaba hablar con las personas que venían a visitar su hogar y no demostró ningún problema que impida su normal desenvolvimiento.

RASGOS NEUROPÁTICOS

No presenta antecedentes.

ETAPA ESCOLAR Y SUPERIOR

Los primeros años de jardín y colegio mostraba una actitud positiva y un gusto por asistir, era inquieto, pero mantenía su rendimiento y no presentaba problemas de socialización; ya iniciando su secundaria es donde su rendimiento empezó a descender, en más de una oportunidad fueron citados los padres, pero nunca

asistieron, según refiere Gabriel. Todo ello por los problemas que venían atravesando en ese momento, al no sentir que sus padres se interesaban por su formación académica, le daba igual ir o no ir al colegio. Con mucha dificultad logró terminar el colegio.

DESARROLLO Y FUNCIÓN SEXUAL

Recibió siempre, por parte de su familia un trato de varón y él se identifica como tal desde que tiene uso de razón.

Refiere que sintió atracción por el sexo opuesto cuando cumplía los once años, pues empezó a conocer amigas, entablaban constantemente conversaciones referentes a relaciones sentimentales. Se inició sexualmente a los 14 años de edad con una mujer de 21 años en ese entonces, la conoció en una fiesta de quince años organizada por una de sus amigas.

Gabriel refiere que estuvo con dos mujeres más antes de conocer a su actual pareja y madre de su hija, con todas las anteriores tuvo relaciones sexuales, pero refiere que siempre se cuidó. Además de ellos menciona que con Valeria todo fue diferente en comparación de las demás, pues con ella si tenía el deseo de ser padre

HISTORIA DE LA RECREACIÓN Y LA VIDA

Según Gabriel, era un niño muy alegre, gustaba de jugar cualquier juego que incluya movimiento, sobre todo la “pezca-pezca” era comunicativo y espontáneo. Desde aproximadamente los 9 años cambia radicalmente su comportamiento pues se vuelve un niño agresivo con casi todas las personas. Siempre le gusto la equitación que desde pequeño lo práctico hasta la fecha. Gusta de escuchar música del género “metal pesado” refiere que el sonido de las baterías y los gritos de los intérpretes le traen paz a escuchar otro tipo de música.

ACTIVIDAD LABORAL

Nunca trabajo desde niño, pues su familia tenía suficientes recursos para vivir en comodidad, a pesar de la crisis económica que tuvieron, que conllevo al divorcio de los padres. Alrededor de los 17 años empieza a laborar como “tatuador” en la Av. EE. UU distrito de JLB y R como ayudante de un amigo que le presento su pareja, actualmente tiene su propio estudio de tatuajes en su casa y eso le sirve como ingreso económico para su familia, a lo cual se opone rotundamente su madre y su tía con quien vive, pues piensan que este oficio es para maleantes

RELIGIÓN

No profesa.

HABITOS E INFLUENCIAS TÓXICAS

A los 13 años empezó a consumir licor durante aproximadamente 6 meses de forma esporádica debido a las personas con quienes se juntaba y que compartían el mismo sufrimiento que Gabriel, consumió marihuana en dos oportunidades, pero el refiere que no siente gusto por esta sustancia. Sin embargo, a lo que si agarro gusto es al tabaco, empezando a consumir de 2 a 3 cigarrillos diarios, hasta una cajetilla completa al día, incluso más cuando hay problemas que no puede lidiar.

Respecto a su alimentación; refiere que cierta vez, debido a preocupaciones que no recuerda, estuvo sin comer durante 3 días, sólo tomaba agua; este hecho no volvió a suceder.

Refiere que muchas veces le cuesta conciliar el sueño, debido a las pesadillas que tiene con su padrastro.

ANTECEDENTES MORBIDOS PERSONALES

Siente dolores de cabeza ocasionales desde que cursaba el cuarto de secundaria y presenta dificultades para conciliar el sueño desde su regreso del internado, a veces

recurren a él, pensamientos de muerte, e imagina el momento en que morirá; actualmente sufre de gastritis, teniendo ocasionalmente dolores por lo que se tiene que tratar con fármacos.

PERSONALIDAD PREMÓRBIDA

Según los datos biográficos, se puede afirmar que Gabriel presentó en su niñez problemas de inseguridad y miedo debido a los constantes abusos y maltrato que sufría, relacionados a la falta de atención y abandono por parte de sus padres; así mismo, se presume que su bajo rendimiento escolar, su comportamiento agresivo, las peleas y huidas del colegio, eran la manera de expresar sus sentimientos de valía y su intento de llamar la atención. Durante la secundaria se observa que mantenía una baja autoestima y en su adolescencia empieza a reaccionar de manera impulsiva tendiendo tendencia a autolesionarse. Ahora se muestra como un varón desconfiado y manipulador.

5. ANTECEDENTES FAMILIARES

COMPOSICION FAMILIAR

La familia de Gabriel está compuesta por su madre y su hermanastro, él es el mayor; en un primer piso vive su tía materna con su familia quien se mudó aproximadamente hace 2 años.

DINÁMICA FAMILIAR

Los padres de Gabriel tenían una buena relación hasta que empezaron los problemas económicos y posterior separación, hasta la fecha no tiene comunicación con su padre biológico. La convivencia con su padrastro era buena solo por unos meses, hasta que empezó a maltratarlo, su madre muy pocas veces lo defendió generando en Gabriel sentimientos de odio hacia ella, más afirma que a pesar de ello aun la quiere, siente que su tía se mete en toda su vida, influencia a su madre en todo lo que no le parece

para su hijo, se oponen rotundamente al trabajo de Gabriel, y ello ocasiona discusiones entre los mismos, comparando a Gabriel con su hermano menor.

CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA

La familia es de condición socioeconómica media-alta; el ingreso económico proviene de la pensión de alimentos de los padres de ambos hermanos, sumado a la actividad de “tatuador” que tiene Gabriel y que según él no es nada bajo.

ANTECEDENTES PATOLÓGICOS

No refiere antecedentes

6. RESUMEN

Gabriel de 19 años refiere sentirse de cólera, rabia e impotencia porque siente que nadie lo comprende, ni siquiera su propia familia, se considera enojón, impulsivo, se siente muy ansioso cuando no puede lidiar con una situación.

Es el primero de dos hermanos y vivió en un ambiente familiar donde su padrastro lo maltrataba constantemente y su madre no hacía nada para impedirlo, actualmente no tiene comunicación con su padre biológico.

En la primaria presentaba actitudes positivas, sin embargo, después de los abusos cambió radicalmente su actitud, comportamiento y desempeño escolar, en más de una oportunidad bebió alcohol y probó marihuana, también empezó a fumar entre 3 y 5 cigarrillos diarios hasta la fecha.

Durante su adolescencia empezó a mostrar comportamientos impulsivos debido a su incapacidad para lidiar con sus problemas. Se inició sexualmente a los 14 años de edad con una mujer de 21 años. A los 15 años de edad conoció a Valeria con quien tiene una hija, cambio de forma positiva en algunos aspectos de su vida, sin embargo, aún perduran aquellos que son motivo de consulta.

Alrededor de los 17 años empieza a laborar como “tatuador” en la Av. EE. UU como ayudante de un amigo que le presentó su pareja, actualmente tiene su propio estudio en su casa y eso le sirve como ingreso económico para su familia

Actualmente vive en casa de su madre, junto con su hermanastro en el segundo piso, comparten viviendo con la tía materna y su familia en el primer piso, refiere que su tía se involucra mucho en su vida, que no le parece nada de lo que hace Gabriel, ello le genera aún más frustraciones.

EXAMEN MENTAL

1. DATOS GENERALES

Nombres y Apellidos : Gabriel Alejandro A. V.
Edad : 20 años
Sexo : Masculino
Fecha de nacimiento : 13/07/1998
Lugar de Nacimiento : Arequipa
Estado Civil : Conviviente
Grado de Instrucción : Secundaria completa
Religión : No precisa
Informantes : Paciente
Nº de historia clínica : 15604
Fecha de Evaluación : 21-03-2018 / 22-03-2018/24-03-18
Evaluador : Edson Juan Fernández Soncco

2. PORTE, COMPORTAMIENTO Y ACTITUD

Gabriel se presenta con arreglo y apariencia personal adecuada, viste una bermuda jean y un polo manga cero, es de tez clara, de cabello corto, ondeado y castaño, ojos grandes; de estatura alta. Expresa intranquilidad y nerviosismo, con mirada baja. Orientado en persona, espacio y tiempo, su lenguaje es coherente, de tono adecuado y curso normal. Su percepción, memoria y funcionamiento intelectual son adecuados. Presenta ideas y expresiones de, ira, angustia, soledad, resentimiento. Manifiesta tener deseos y voluntad de superar los hechos infortunados de su vida y poder vivir tranquilo y feliz.

3. ATENCIÓN, CONCIENCIA Y ORIENTACIÓN

Conciencia: El paciente se presenta lúcido y conectado con la realidad. Comprende, interpreta y responde correctamente a los estímulos que acontecen a su alrededor.

Atención: Es capaz de mantener e intercambiar un flujo constante de información sin dificultad alguna, no tiene problemas para distinguir y separar elementos irrelevantes durante la conversación, sin embargo, cuando llora, deja de prestar atención al entrevistador; logra entender la información que se le brinda y responde adecuadamente cuando se le solicita.

Orientación: Se encuentra orientada en tiempo y espacio y también respecto a su persona y otras personas, reconoce el lugar y la fecha donde se encuentra actualmente.

4. LENGUAJE

Su lenguaje expresivo se encuentra conservado, puede articular fonemas y palabras adecuadamente, su ritmo y fluidez es normal, su tono de voz es adecuado; el curso y la velocidad varían por momentos durante la entrevista, sobre todo cuando entra en llanto. En cuanto a su lenguaje comprensivo logra ejecutar las acciones indicadas y responde a preguntas simples y complejas.

5. PENSAMIENTO

Curso: Pensamiento coherente y lógico, sus conexiones entre palabras y frases están orientados hacia una meta, no presenta digresiones que dificulten sus líneas de pensamiento, ni ruptura entre las asociaciones de sus ideas.

Contenido: En el contenido de sus ideas presenta preocupaciones, temores y al parecer también pensamientos de muerte acompañados de sentimientos de cólera y resentimiento.

6. PERCEPCIÓN

Gabriel percibe y reconoce de forma adecuada los objetos que le rodean ya sean en su forma, tamaño, peso y temperatura; no se encuentran distorsiones consigo mismo ni con su ambiente.

7. MEMORIA

Presenta una memoria remota y reciente conservada, recuerda actividades que realizó en el transcurso del día; así como también datos personales de diferentes etapas de su vida, tiene facilidad para recordar estímulos proporcionados durante la evaluación

8. FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL

No evidencia dificultades significativas, puede resolver problemas que impliquen el uso de su juicio práctico adecuadamente, su capacidad para asociar por semejanzas y diferencias se encuentra conservada.

Presenta conocimientos generales acordes a su grado de instrucción, su memoria no se encuentra afectada.

9. ESTADO DE ÁNIMO Y AFECTOS

Su estado de ánimo es constante, expresa sentimientos y emociones de tristeza y preocupación, ira y resentimiento. Durante la evaluación mostró altibajos anímicos periódicamente, ya que pasaba fácilmente de la alegría a la tristeza cuando evocaba recuerdos relacionados a su niñez y a los abusos de los que fue víctima, cuando hablaba de su padrastro.

10. COMPRENSIÓN Y GRADO DE INCAPACIDAD DE LA ENFERMEDAD

Se da cuenta de que su problema implica su estado físico, emocional y familiar, el paciente está dispuesto a recibir ayuda y tratamiento respecto a ello. Manifiesta fuertes deseos de encontrar una pronta solución a sus problemas para así poder sentirse tranquilo y vivir con su pareja e hija.

11. RESUMEN

Gabriel se presenta a la evaluación correctamente vestido, es de estatura alta y contextura delgada, aparenta la edad la que tiene; mantiene una buena actitud hacia la evaluación

aunque por momentos se muestra alterado debido a los hechos que recuerda; se encuentra lucido, orientado en persona, tiempo y espacio; presta atención a las indicaciones dadas y responde adecuadamente ante las preguntas formuladas; el curso de su pensamiento es lógico y coherente y su fluidez es normal; su lenguaje es coherente con pocas variaciones en su velocidad, no presenta problemas relacionados con la conservación de su memoria a corto, mediano ni a largo plazo; su estado emocional suele cambiar dependiendo de los recuerdos que evoca en el momento, sus funciones intelectuales se encuentran conservadas.

Es consciente de la situación por la que está atravesando y de las repercusiones que podría traer su actuar si no logra encontrar una solución, tiene deseos de salir adelante.

Arequipa, 24 de marzo del 2018

Edson Juan Fernández Soncco.

INFORME PSICOMÉTRICO

1. DATOS DE FILIACIÓN

Nombres y Apellidos : Gabriel Alejandro A. V.
Edad : 20 años
Sexo : Masculino
Fecha de nacimiento : 13/07/1998
Lugar de Nacimiento : Arequipa
Estado Civil : Soltero
Grado de Instrucción : Secundaria completa
Religión : No precisa
Informantes : Paciente
Nº de historia clínica : 15604
Fecha de Evaluación : 01-04-2018 / 04-04-2018/06-04-18
Evaluador : Edson Juan Fernández Soncco

2. OBSERVACIONES GENERALES

Gabriel resolvió las pruebas con buena disposición y mostrando interés en las indicaciones y el proceso en general. Respondió a cada pregunta de forma adecuada y no tuvo problemas para la comprensión de ninguno de los ítems; la actitud hacia el evaluador fue respetuosa y amable.

3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Observación

Entrevista

Pruebas psicológicas

- a. Test Proyectivo de Karen Machover
- b. Test de Inteligencia No Verbal TONY -2

- c. Test de Retención Visual Revisado (Benton)

4. INTERPRETACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

TEST DE INTELIGENCIA NO VERBAL TONI-2:

a. Análisis Cuantitativo

Puntaje Directo: 42

Percentil: 108 Nivel:

PROMEDIO

b. Análisis Cualitativo

De acuerdo a la puntuación obtenida, Gabriel posee un C. I. de 108 que corresponde a un nivel intelectual promedio, es decir que presenta recursos adecuados para la resolución de problemas y adaptabilidad a su medio.

TEST PROYECTIVO DE KAREN MACHOVER

Análisis Cualitativo

De acuerdo a los rasgos más resaltantes de la prueba, proyecta sentimientos de culpa y falta de confianza en sus relaciones interpersonales.

Es evasivo, pesimista, cauteloso, así mismo presenta inmadurez emocional y deseos y luchas interiores de ser socialmente fuerte. Tiende a ser manipulador, infantil y dependiente, manifiesta expresiones de aferramiento a las propias ideas y regresión; así mismo, presenta falta de adaptación y contacto social.

TEST DE RETENCIÓN VISUAL REVISADO (BENTON)

Análisis Cuantitativo

Número de Reproducciones correctas: 8 Puntaje de

Errores: 2 (Rotación 180MD Y 90MI) Nivel:

PROMEDIO

Análisis Cualitativo

Obtuvo el puntaje de 8 aciertos, lo que corresponde a un CI pre mórbido estimado de nivel promedio; presenta percepción y memoria visual conservada, habilidad viso-constructiva normal al promedio, se descarta daño orgánico cerebral.

5. RESUMEN

Según las evaluaciones psicométricas administradas, en lo que concierne a la personalidad, se observa sentimientos de culpa y falta de confianza en sus relaciones interpersonales. Es evasivo, pesimista y cauteloso, así mismo presenta inmadurez emocional y deseos y luchas interiores de ser socialmente fuerte; su alta inestabilidad hace notar su estado ansioso e inseguro.

En cuanto a las funciones cognitivas, presenta un nivel de inteligencia normal-promedio, desarrolla con normalidad ejercicios que requieren percepción y memoria visual lo que descarta un daño orgánico cerebral. Además, se encuentra orientado en persona, espacio y tiempo, su lenguaje es coherente, de tono y curso normal, con una velocidad adecuada. Su percepción, memoria y funcionamiento intelectual son adecuados. Presenta dificultad en la expresión de sus emociones, sobre todo en su contexto familiar. Tiene patentes los acontecimientos de su niñez, que atormentan su desempeño y rol social.

Arequipa, 06 de Abril del 2018

Edson Juan Fernandez Soncco

INFORME PSICOLOGICO

1 DATOS DE FILIACION

Nombres y Apellidos : Gabriel Alejandro A. V.
Edad : 20 años
Sexo : Masculino
Fecha de nacimiento : 13/07/1998
Lugar de Nacimiento : Arequipa
Estado Civil : Conviviente
Grado de Instrucción : Secundaria completa
Religión : No precisa
Informantes : Paciente, Pareja
Nº de historia clínica : 15604
Fecha de Evaluación : 16/05/18-18/05/18-21/05/18-22/05/18-
24/05/18-01/06/18-04/06/18-06/06/18
Evaluador : Edson Fernández Soncco

2. MOTIVO DE CONSULTA

Gabriel acude al servicio de psicología refiriendo sentirse de cólera, rabia e impotencia porque siente que nadie lo comprende, ni su familia, que todo el mundo lo juzga y lo miran mal, ello lo atribuye al hecho de poseer tatuajes en su cuerpo y a dedicarse como “tatuador”. El paciente manifiesta “soy muy enojón, impulsivo, a veces me siento muy ansioso, he llegado a humillar a personas que quiero, sin sentir pena, siento que puedo llegar a matar a una persona cuando peleo, porque me gusta ver sangre y solo me pueden frenar muchas personas, todo eso me empezó a pasar cuando mi mama me dejó de lado y prefirió a su pareja y a su nuevo hijo”.

3. TECNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Observación

Entrevista

Pruebas psicológicas

- Test Proyectivo de Karen Machover
- Test de Inteligencia No Verbal TONY -2
- Test de Retención Visual Revisado (Benton)

4. ANTECEDENTES PERSONALES Y FAMILIARES

Gabriel de 20 años refiere sentirse de cólera, rabia e impotencia porque siente que nadie lo comprende, ni siquiera su propia familia, se considera enojón, impulsivo, se siente muy ansioso cuando no puede lidiar con una situación.

Es el primero de dos hermanos y vivió en un ambiente familiar donde su padrastro lo maltrataba constantemente y su madre no hacía nada para impedirlo, actualmente no tiene comunicación con su padre biológico.

En la primaria presentaba actitudes positivas, sin embargo, después de los abusos cambió radicalmente su actitud y desempeño escolar, en más de una oportunidad bebió alcohol y probó marihuana, también empezó a fumar entre 3 y 5 cigarrillos diarios hasta la fecha.

Durante su adolescencia empezó a mostrar comportamientos impulsivos debido a su incapacidad para lidiar con sus problemas. Se inició sexualmente a los 14 años de edad con una mujer de 21 años. A los 15 años de edad conoció a Valeria con quien tiene una hija, cambio de forma positiva en algunos aspectos de su vida, sin embargo, aún perduran aquellos que son motivo de consulta.

Alrededor de los 17 años empieza a laborar como “tatuador” en la Av. EE. UU como ayudante de un amigo que le presento su pareja, actualmente tiene su propio estudio en su casa y eso le sirve como ingreso económico para su familia

Actualmente vive en casa de su madre, junto con su hermanastro en el segundo piso, comparten viviendo con la tía materna y su familia en el primer piso, refiere que su tía se involucra mucho en su vida, que no le parece nada de lo que hace Gabriel, ello le genera aún más frustraciones.

5. OBSERVACIONES CONDUCTUALES

Gabriel se presenta a la evaluación correctamente vestido, es de estatura alta y contextura delgada, aparenta la edad la que tiene; mantiene una buena actitud hacia la evaluación aunque por momentos se muestra alterado debido a los hechos que recuerda; se encuentra lucido, orientado en persona, tiempo y espacio; presta atención a las indicaciones dadas y responde adecuadamente ante las preguntas formuladas; el curso de su pensamiento es lógico y coherente y su fluidez es normal; su lenguaje es coherente con pocas variaciones en su velocidad, no presenta problemas relacionados con la conservación de su memoria a corto, mediano ni a largo plazo; su estado emocional suele cambiar dependiendo de los recuerdos que evoca en el momento, sus funciones intelectuales se encuentran conservadas. Es consciente de la situación por la que está atravesando y de las repercusiones que podría traer su actuar si no logra encontrar una solución, tiene deseos de salir adelante.

6. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

Según las evaluaciones psicométricas administradas, en lo que concierne a la personalidad, se observa sentimientos de culpa y falta de confianza en sus relaciones interpersonales. Es evasivo, pesimista y cauteloso, así mismo presenta inmadurez

emocional y deseos y luchas interiores de ser socialmente fuerte; su alta inestabilidad hace notar su estado ansioso e inseguro.

En cuanto a las funciones cognitivas, presenta un nivel de inteligencia normal-promedio, desarrolla con normalidad ejercicios que requieren percepción y memoria visual lo que descarta un daño orgánico cerebral. Además, se encuentra orientado en persona, espacio y tiempo, su lenguaje es coherente, de tono y curso normal, con una velocidad adecuada. Su percepción, memoria y funcionamiento intelectual son adecuados. Presenta dificultad en la expresión de sus emociones, sobre todo en su contexto familiar. Tiene patentes los acontecimientos de su niñez, que atormentan su desempeño y rol social.

7. DIAGNOSTICO O CONCLUSION

Existe una marcada predisposición a actuar de un modo impulsivo sin tener en cuenta las consecuencias, junto a un ánimo inestable y caprichoso. La capacidad de planificación en el paciente es mínima, es frecuente que intensos arrebatos de ira lo conduzcan a actitudes violentas o a manifestaciones explosivas con su familia, parejas y personas desconocidas; éstas a su vez son fácilmente provocadas al recibir críticas.

F60.3 Trastorno de inestabilidad emocional de la personalidad

8. PRONOSTICO

Favorable

9. RECOMENDACIONES

- Asistir a sus terapias en las fechas acordadas
- Psicoterapia de pareja
- Acompañamiento psiquiátrico en el proceso de terapia

Arequipa 06 de Junio del 2018

Edson Juan Fernandez Soncco

PLAN PSICOTERAPÉUTICO

I. DATOS GENERALES

Nombres y Apellidos : Gabriel Alejandro A. V.

Edad : 20 años

Sexo : Masculino

Fecha de nacimiento : 13/07/1998

Lugar de Nacimiento : Arequipa

Estado Civil : Soltero

Grado de Instrucción : Secundaria completa

Religión : No precisa

Informantes : Paciente, Pareja

Nº de historia clínica : 15604

Fecha de Evaluación :28/07/18-02/08/18-05/08/18

08/08/18-11/08/18-13/08/18

Evaluador : Edson Fernández Soncco

II. DIAGNÓSTICO PSICOLOGICO:

Existe una marcada predisposición a actuar de un modo impulsivo sin tener en cuenta las consecuencias, junto a un ánimo inestable y caprichoso. La capacidad de planificación en el paciente es mínima, es frecuente que intensos arrebatos de ira lo conduzcan a actitudes violentas o a manifestaciones explosivas con su familia, parejas y personas desconocidas; éstas a su vez son fácilmente provocadas al recibir críticas.

F60.3 Trastorno de inestabilidad emocional de la personalidad

III. OBJETIVOS

- Lograr una restructuración cognitiva para que así elimine los pensamientos y recuerdos negativos y formule pensamientos positivos.

- Lograr que el paciente recupere su estabilidad emocional erradicando sentimientos de culpa y frustración.
- Modificar la visión errónea que tiene hacia su entorno social
- Mejorar la relación de su entorno familiar

DESCRIPCIÓN DEL PLAN PSICOTERAPEUTICO

Se le aplicará al paciente una terapia cognitiva conductual que consiste en 8 sesiones en las cuales aprenderá actividades y estrategias de distracción; focalización, autocuidado, regulación y desarrollo de habilidades para controlar su estado de ánimo, y tener adecuadas formas de enfrentar el impacto de un problema de mucha carga emocional.

TECNICA TERAPEUTICA A UTILIZAR

- Terapia cognitiva, racional y conductual..

SESION 1 Y 2

TERAPIA COGNITIVA		
Técnica	Objetivo	Desarrollo
Autocuidados	Evitar las autoevaluaciones dañinas para sí mismo Evitar la baja autoestima y el descuido personal	Enriquecimiento del medio manteniendo hábitos saludables
Identificación de la terapia	se identifica como influyen los pensamientos – emociones –conducta	✓ Ejercicios ✓ Labores de casa ✓ Comer sano

ABC	llenar lista de anexo 1
Estrategias de regulación de la activación	<p>Evitar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tensión física ✓ Irritabilidad ✓ Preocupación <p>Entrenamiento en control de la respiración</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Inhalar ✓ Esperar 5 segundos ✓ Exhalar <p>Entrenamiento de relajación muscular</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estiramientos ✓ Extensión de las manos piernas ✓ Tensar y destensar los músculos
TIEMPO	i. 5 minutos cada sesión

SESION 3

TERAPIA COGNITIVA		
Técnica	Objetivo	Desarrollo
Entrenamiento en parada de pensamiento	Disminuir imágenes / pensamientos automáticos negativos	Identificación de pensamientos (negativos + auto instrucción) Eje: es mi culpa + stop
“tiempo basura”	poco elaborados Y pensamientos obsesivos	Y aplazar el tiempo dedicado a este pensamiento y sustituirlo por otro agradable Ejm: soy una bestia; aplazar y sustituir por pensamientos de mérito propio: Trabajo duro para que no le falte nada a mi hija Llenar lista de anexo 2
TIEMPO	30 minutos	

SESION 4 y 5

TERAPIA COGNITIVA

Técnica	Objetivo	Desarrollo
Estrategias de distracción	Eliminar estados de ánimo ansioso /negativo. Pensamientos o imágenes obsesivos y rumiantivos	Bloquear la atención que la paciente presta al estado de ánimo ansioso, pensamientos negativos, etc. Mediante la asignación de tareas alternativas, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tararear una canción ✓ Recitar un poema
Entrenamiento de focalización de la atención en experiencias agradables	Eliminar : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estado de ánimo ansioso ✓ Deseos de no hacer nada ✓ Auto focalización negativa 	Entrenar a la paciente a focalizar la atención en estímulos externos agradables, identificar acciones placenteras en el paciente <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dedicar más tiempo a la actividad de su agrado (ir al gimnasio , equitación, tatuar)

Sesión 6

Técnica	Objetivo	desarrollo
Entrenamiento de habilidades sociales	Evitar: ✓ Déficit de habilidades sociales ✓ Aislamiento social ✓ Conflictos interpersonales ✓ Dificultades en la conducta asertiva	Entrenamiento en comunicación no verbal como el inicio y mantenimiento de conversaciones, manejo de críticas recibir y aceptar halagos y entrenamiento de la conducta asertiva. Compartir tiempo con amigos , con quienes se mantenga alguna actividad productiva en común
TIEMPO	✓ 30 minutos	

Sesión 7

Técnica	Objetivo	desarrollo
Control de la ira	Evitar: ✓ Irritabilidad ✓ Discusiones o conflictos personales ✓ Dificultades en control de impulsos	Identificación de los estímulos (internos o externos) discriminativos , contar hasta 10 antes de emitir una conducta y diferenciar los estados emocionales Al sentir fuerte sentimientos ira empezar a contar de forma regresiva de 20 a cero
Silla vacía	Desahogo de asuntos pendientes y temas sin resolver (sentimientos sin expresar)	Se sienta a la paciente frente a una silla vacía se motiva a la paciente a emitir sentimientos y pensamientos (padrastro)
TIEMPO	30 minutos	

Sesión 8

TERAPIA COGNITIVA		
Técnica	Objetivo	Desarrollo
Registro de actividades o rol a desempeñar	Evitar pensamientos negativos paralizantes, automáticos	Realizar un auto registro útil para la identificación de actividades que realizara para su futuro
Anexo 3	Evitar sentir dependencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Donde abrir su propio estudio ➤ Donde vivirá ➤ Apoyo de que personas recibirá ➤ Que actividades realizara en tiempo libre ➤ Como retomara sus estudios
TIEMPO	30 minutos	✓

c. TIEMPO DE EJECUCION

Se brindará una sesión por semana durante 2 meses, es decir el paciente tendrá que realizar ocho sesiones, las cuales tendrán una duración de 30 a 45 minutos. Tiempo que dependerá de la perseverancia del paciente.

V. AVANCES TERAPEUTICOS

Se ha realizado la terapia hasta la sesión 6, debido a que el paciente realizo un viaje fuera de la ciudad.

- El paciente ha identificado la relación existente entre pensamientos emociones y conductas
- El paciente ha identificados actividades para mantener su salud que desarrolla su autocuidado
- El paciente ha aprendido técnicas de relajación adecuadas para liberar tensiones y carga emocional
- El paciente ha logrado disminuir pensamientos automáticos negativos sobre sí mismo, el recuerdo de su niñez y su entorno.
- Durante las dos últimos pacientes el paciente cambio su forma de vestir a un estilo más formal, según refiere, “para mostrarse como una persona seria y digno de su hija y pareja”

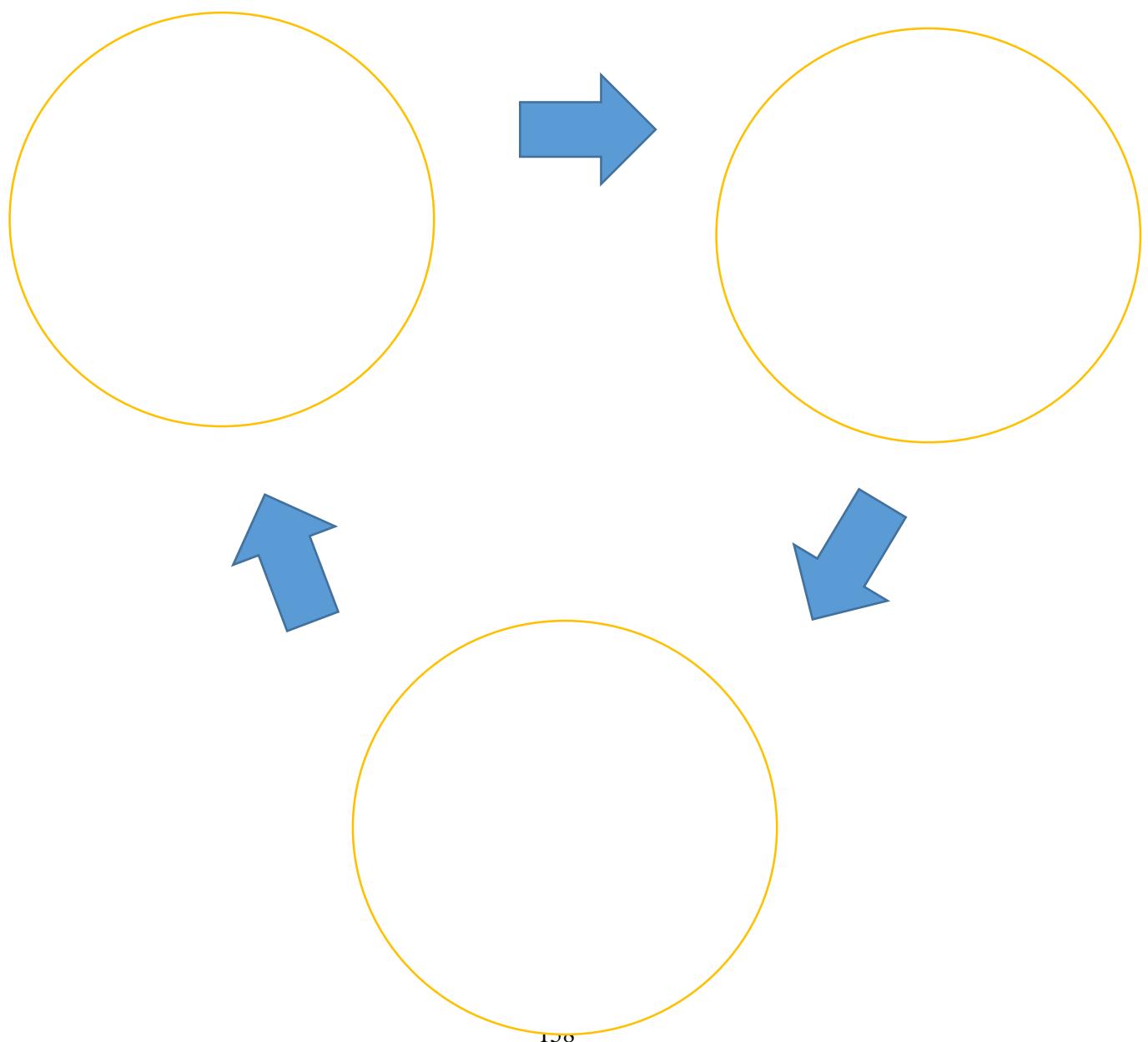
Arequipa, 13 de agosto del 2018

Edson Juan Fernandez Soncco

Anexo 1

Relación

Pensamientos – emociones – conducta



Sustituyo pensamientos

Pensamientos negativos

.....

.....

.....

.....

Pensamientos positivos

.....

.....

.....

.....

Anexo 3

Elaboro mi lista de proyectos

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Gabriel 19

- Me gusta el aire libre, pero no me gusta que me digan que hacer
- Cuando estoy molesto no me gusta que me hablen
- Quiero salir adonde por mí hijo, valerle



Section VII. Responses to the TONI-2 Form A

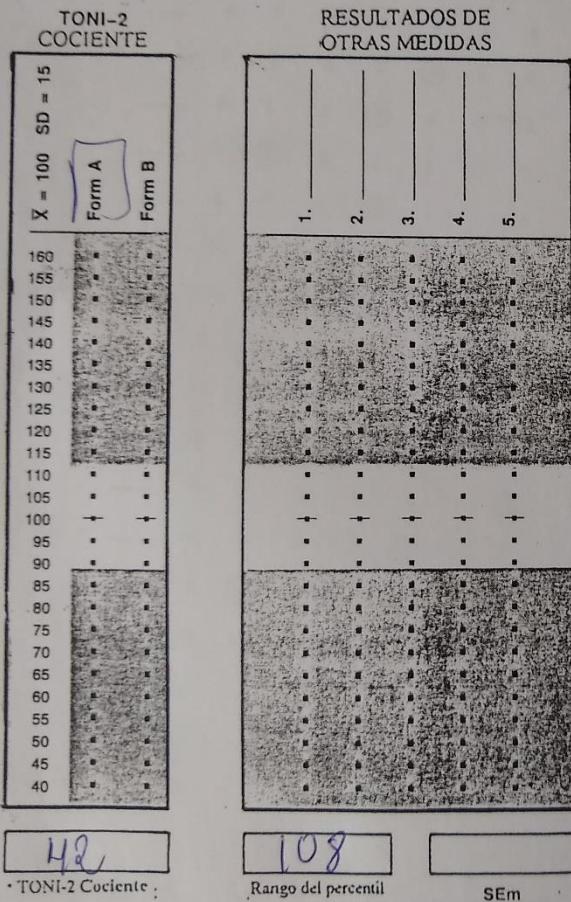
5-7 yrs. >	1.	1	2	3	4	(5)	6		29.	1	2	3	4	5	6	
	—	2.	1	2	3	4	5	(6)		30.	1	2	3	4	5	6
	—	3.	1	2	(3)	4	5	6		31.	1	2	3	4	5	6
	—	4.	1	(2)	3	4	5	6		32.	1	2	3	(4)	5	6
8-9 yrs. >	5.	1	2	3	(4)	5	6		33.	1	2	(3)	4	5	6	
	—	6.	1	2	(3)	4	5	6		34.	1	(2)	3	4	5	6
	—	7.	(1)	2	3	4	5	6		35.	1	2	(3)	4	5	6
	—	8.	1	2	(3)	4	5	6		36.	1	2	3	4	(5)	6
	—	9.	1	2	3	(4)	5	6		37.	1	2	3	4	(5)	6
10-12 yrs. >	10.	1	2	3	4	(5)	6		38.	1	(2)	3	4	5	6	
	—	11.	(1)	2	3	4	5	6		39.	(1)	2	3	4	5	6
	—	12.	(1)	2	3	4	5	6		40.	1	(2)	3	4		
	—	13.	1	2	(3)	4	5	6		41.	1	2	3	(4)		
	—	14.	1	2	3	4	5	(6)		42.	1	2	(3)	4	5	6
13-17 yrs. >	15.	1	2	3	(4)				43.	1	(2)	3	4	5	6	
	—	16.	(1)	2	3	4	5	6		44.	1	2	3	4	5	(6)
	—	17.	1	2	3	(4)	5	6		45.	1	(2)	3	4		
	—	18.	1	2	3	4	(5)	6		46.	(1)	2	3	4	5	6
	—	19.	1	2	3	(4)				47.	(1)	2	3	4		
18-20 yrs. >	20.	1	2	(3)	4	5	6		48.	1	2	3	(4)	5	6	
	—	21.	(1)	2	3	4	5	6		49.	1	(2)	3	4	5	6
	—	22.	1	2	3	(4)	5	6		50.	(1)	2	3	4	5	6
	—	23.	1	2	3	(4)	5	6		51.	(1)	2	3	4	5	6
	—	24.	(1)	2	3	4	5	6		52.	1	2	(3)	4	5	6
21+ yrs. >	25.	(1)	2	3	4	5	6		53.	1	2	3	4	5	(6)	
	—	26.	1	(2)	3	4				54.	1	2	(3)	4	5	6
	—	27.	1	2	3	(4)	5	6		55.	(1)	2	3	4	5	6
	—	28.	1	2	(3)	4										

TONI-2

Test of Nonverbal Intelligence

FORMA A HOJA DE RESPUESTAS Y FORMA DE REGISTRO

Sección II. Perfil de los resultados de la Prueba



Sección III. Datos de Pruebas adicionales

Nombre	Fecha de aplicación	Cociente equiv.
1.		
2.		
3.		
4.		

Sección I. Datos de Identificación

Nombre del examinado: Gabriel A.V.

Nombre del padre o tutor del examinado: Francesco (Padrastro)

Colegio: S. Martín Grado:

Nombre del Examinador: Edson Fernández S.

Título del Examinador:

Año Mes
Fecha de Evaluación: 2017 04
Fecha de Nacimiento: 1998 07
Edad Actual: 19 08

Sección IV. Condiciones de Evaluación

¿Quién refirió al sujeto? Autogenero Propio

¿Cuál fue el motivo de referencia? Evaluación de inteligencia

¿Con quién se discutió la referencia del examinado?

Panya, madre Sandra Segura Olvera

Por favor describa las condiciones de evaluación para el TONI - 2 completando o revisando las categorías expuestas debajo.

Administración Grupal (G) ó Individual (I) I

Variables de Ubicación:

Interferente (I) ó No interferente (N)

Nivel de ruido

N

Interrupciones, distracciones

N

Luz, temperatura

N

Privacidad

I

Otros _____

Variables de Evaluación:

Interferente (I) ó No interferente (N)

Comprensión del contenido de la prueba

N

Comprensión del formato de la prueba

N

Nivel de Energía

N

Actitud frente a la prueba

N

Salud

N

Rapport

N

CASO 2

**MARIA ELENA QUINTA
PORTOCARRERO**

HISTORIA CLINICA PSICOLOGICA

I. DATOS DE GENERALES:

- Apellidos y Nombres : M. N. C. C.
- Fecha de Nacimiento : 22 de setiembre del 2002
- Edad : 14 años
- Sexo : Femenino
- Lugar de Nacimiento : Arequipa
- Lugar de Procedencia : Arequipa
- Escolaridad : 3º de secundaria
- Informantes : La Paciente y la Madre
- Lugar de Evaluación : Servicio de Psiquiatría H.N.C.A.S.E.
- Fechas de Evaluación : Mayo del 2017

II. PROBLEMA ACTUAL

A. Tiempo de duración

Hace 7 meses

B. Forma de inicio

El inicio de la enfermedad fue de forma brusca, ya que después del ayuno que cumple en su iglesia, ella decide seguir restringiéndose la comida aún más de lo establecido, además de autoinducirse el vómito.

C. Síntomas principales

Restringirse la comida por 2 días seguidos, inducirse al vómito, actitud demandante, hostil con sus familiares, amenorrea.

D. Relato

Desde que era niña, recibía adjetivos referidos a “gordita” o “vas a ser igual a todos”, porque sus familiares son de contextura gruesa; éstas agresiones verbales eran de parte de sus compañeros o tíos, pero - según ella - “no le importaba”.

Hasta que por indicación de su líder de la iglesia Cristiana; es que decide cumplir el “ayuno” por 40 días, desde el mes de agosto del 2015; que consistía en tomar un desayuno ligero y no comer nada hasta las tres de la tarde; ella refiere que solo pudo cumplirlo a cabalidad por 20 días, llegando a bajar 6 kilos; es decir, tenía un peso de 51 kg. Pero - relata - que a raíz de las expresiones que recibía “te vez flaquita, te ves más bonita”, es que decide seguir restringiéndose la comida, pero por más tiempo, dejando de consumir alimento por 2 días seguidos; o si lo hacía, era solo una taza de té como desayuno, verduras y una rodajada de pollo, en el almuerzo, y ya no cenaba; aunado a conductas compensatorias, como inducirse el vómito que oscilaba en frecuencia, pues podía ser 3 veces al día o 2 veces a la semana.

En el mes de diciembre, la madre refiere que M. evidenció cambios de carácter radicales, pues se volvió más “agresiva, demandante, renegona en casa”.

En Enero y Febrero de éste año, la paciente hace vacaciones útiles de la PNP; incluyéndose en 3 disciplinas: Atletismo, vóley y natación; actividades que le dedicaba de entre 40 minutos a 2 horas, todos los días.

Al notar todo ello, la madre la lleva al Centro de Salud, ahí ya pesaba 42 kilos; sin embargo, el médico no le dio ningún signo de alarma. Pero la progenitora consideraba que “no estaba bien”, por lo que busca otras opiniones de pediatras, quienes si le aseveraron que padecía de un Trastorno de la Conducta Alimentaria y que debía ser Hospitalizada.

Tres días antes de ser internada, “el comportamiento agresivo de Melany se agudizó; además, vociferaba expresiones como ayúdenme, una voz me dice que no coma”, mientras arrojaba delante de todos, ese día ya no escondió el vómito. Es así que, con 36 kg, ingresa por emergencia a éste Hospital, acompañada de su mamá.

E. Antecedentes clínicos

En setiembre ya deja de comer, incluso por 2 días consecutivos; se restringe exageradamente la ración de comida; además, de producirse el vómito. En enero y febrero de este año, hace bastante ejercicio en un aproximado de 1 hora, todos los días.

III. HISTORIA PERSONAL

A. Gestación

La madre experimentó esta etapa, con preocupaciones y tristeza; pues su esposo era bohemio y a veces no llegaba a dormir a casa; asimismo, no recibía su apoyo emocional.

B. Nacimiento

Al momento del alumbramiento, el cordón se le enrolló en el cuello; aun así fue natural, a término, con control médico.

C. Niñez

Desarrollo motor y lenguaje aparentemente dentro del esperado. M. recuerda su infancia como dolorosa, pues su padre al llegar a casa en estado de ebriedad, le agredía verbalmente a su madre y continuamente estaba preocupada cuando no llegaba a casa.

D. Escolaridad

Ingresó a la educación inicial a los 3 años, desde esa etapa ya evidenciaba liderazgo, además de un buen rendimiento, que siempre la ha caracterizado en su etapa escolar. Igualmente, en la primaria, era muy sociable, tenía agrado por ir al colegio; en general un buen desenvolvimiento. Cuando ingresa a la secundaria, la madre refiere un hecho relevante, que cuando estaba cursando el segundo grado, un compañero le insultó de “gorda”, por lo que lloró toda la noche, conducta que nunca le había observado hasta el momento.

E. Pubertad y adolescencia

M. es una chica estudiosa, le dedica de 3 a 4 horas, todos los días a hacer tareas y repasar las clases. No es muy sociable, sobre todo con los varones. Asiste a una iglesia cristiana, en la cual es un miembro activo y asiduo.

F. Vida sexual

A los 8 años hace preguntas referidas al tema de la procreación, a su madre. Su menarquía se presentó a los 11 años, actualmente está presentando amenorrea, desde el mes de febrero.

G. Hábitos , intereses y actitudes

Suele dedicarle media hora a las manualidades que realiza. Los sábados en las mañanas hace oración de jóvenes; en la tarde, lidera a niños y los domingos por la mañana, es “maestra kids”.

H. Personalidad Pre mórbida

De niña era muy sociable, líder. Académicamente, era responsable y perfeccionista. Evidenciaba madurez psicológica, pues asumía - por iniciativa - responsabilidades que no le correspondían a su edad; además, casi siempre estaba preocupada por su papá, pues era beodo.

IV. HISTORIA FAMILIAR

Actualmente vive con sus padres Mirian de 39 años, que trabaja de comerciante; y su papá Valentín de 49 años, quien labora en construcción civil. Su relación de M. con ellos, es buena, hay comunicación, se apoyan y respetan.

Con sus hermanos algunas veces discuten, pero en general se llevan bien.

En relación a los antecedentes, su padre y abuelo paterno, padecieron de Alcoholismo. También, dos primos paternos de 30 y 20 años aproximadamente, tienen el diagnóstico de Esquizofrenia.

V. HISTORIA SOCIOECONOMICA Y OCUPACIONAL

Ella depende económicamente de sus padres, quienes perciben un ingreso mensual alrededor de 3000 soles, lo que cubre sus necesidades básicas. La casa es propia, de material de sillar y prefabricado.

Mayo del 2017

Maria Elena Quinta Portocarrero

Bachiller en Psicología

EXAMEN MENTAL

I. DATOS DE FILIACIÓN:

- Apellidos y Nombres : M. N. C. C.
- Fecha de Nacimiento : 22 de setiembre del 2002
- Edad : 14 años
- Sexo : Femenino
- Lugar de Nacimiento : Arequipa
- Lugar de Procedencia : Arequipa
- Escolaridad : 3º de secundaria
- Lugar de Evaluación : Servicio de Psiquiatría H.N.C.A.S.E.
- Fechas de Evaluación : Julio del 2017

II. CARACTERES GENERALES DEL COMPORTAMIENTO

A. DESCRIPCION FISICA

La paciente es de 1.54 cm aproximadamente, contextura muy delgada, tez trigueña, ojos negros, al igual que su cabello, vestimenta acorde a la situación de hospitalización.

B. CONCIENCIA Y NIVELES DE ALERTA

Se encuentra despierta y receptiva, responde a órdenes simples. Conserva agudeza perceptual (visual, táctil, auditiva y olfativa). Durante la evaluación se encuentra lúcida. Se ubica en el espacio y tiempo.

C. EXPRESION EMOCIONAL

Exhibe serenidad, tranquilidad y optimismo; por momentos tiende a abrir mucho los ojos o a cerrarlos completamente.

D. MOTRICIDAD

En cuanto a sus movimientos gruesos y finos están conservados, hay equilibrio y coordinación corporal al caminar con cierto enlentecimiento motor, así como la ejecución de movimientos complejos y plasticidad en las tareas de la vida cotidiana. Evidencia una lateralidad derecha al escribir.

E. ACTITUD COLABORADORA

Muestra buena actitud colaboradora, con presencia de actitud positiva hacia su situación y enfermedad.

III. EXPLORACION DE LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS

A. ATENCION Y CONCENTRACION

Hay predominio cierta distraibilidad, ya que estímulos irrelevantes dispersan el foco de atención de la paciente.

B. PROCESOS PERCEPTUALES

Al momento de la evaluación, no muestra alteraciones sensoperceptivas.

C. ORIENTACION

Orientada en persona, ya que hay un reconocimiento de sí mismo, del esquema corporal y de la imagen corporal. Del mismo modo, conserva la integración espacial. Hay conocimiento del tiempo, y de la percepción directa del transcurrir del mismo.

D. MEMORIA

Memoria conceptual conservada, denota comprensión de lectura de párrafos y da significado adecuado de algunas palabras. Igualmente, está conservada su memoria episódica y semántica.

E. PENSAMIENTO

En cuanto al contenido, se encuentra ideas obsesivas de que desea irse de Alta Médica; así como constantemente está recordando las mejoras que tuvo en su sintomatología.

F. LENGUAJE

Lenguaje comprensivo y expresivo, conservados, pues la articulación es entendible, ritmo y tono de voz, adecuados; además, el curso del mismo, guarda relación con las cuestiones presentadas; así como, se evidencia un vocabulario acorde a su nivel académico.

G. LECTURA Y ESCRITURA

Su Lectura es adecuada, así como sus escritos mostrados.

H. PRAXIAS Y LATERALIDAD

Habilidades motrices de la mano y praxias complejas adecuadas. Lateralidad manual diestra.

I. INTELIGENCIA

Presenta un nivel normal de inteligencia, pues tiene la capacidad para resolver problemas en diferentes situaciones, hay capacidad de abstracción, predominio del lenguaje conceptual, pensamiento lógico y simbólico.

IV. EXPLORACION DE LA VIDA AFECTIVA, EL CARÁCTER Y LAS ACTITUDES

A. ESTADO DE ÁNIMO

Denota serenidad, tranquilidad y optimismo, por momentos pesadez.

B. AFECTOS Y SENTIMIENTOS

Afecto congruente con su estado de ánimo.

C. RASGOS CARACTEROLÓGICOS

Exhibe un patrón de comportamiento inhibido, inseguro y pasivo.

D. ACTITUDES

Adecuada actitud hacia la entrevista, hay participación e involucramiento.; con conciencia de enfermedad.

Julio del 2017

Maria Elena Quinta Portocarrero

Bachiller en Psicología

INFORME PSICOMÈTRICO

I. DATOS GENERALES

- Apellidos y Nombres : M. N. C. C.
- Fecha de Nacimiento : 22 de setiembre del 2002
- Edad : 14 años
- Sexo : Femenino
- Lugar de Nacimiento : Arequipa
- Lugar de Procedencia : Arequipa
- Escolaridad : 3º de secundaria
- Lugar de Evaluación : Servicio de Psiquiatría H.N.C.A.S.E.
- Fechas de Evaluación : Mayo del 2017

II. OBSERVACIÓN GENERAL DE LA CONDUCTA

Durante la realización de las pruebas la paciente evidencia una lentitud, inseguridad en la realización de algunos ítems, al finalizar cada reactivo busca la aprobación de la terapeuta.

III. TECNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

PRUEBAS PSICOMETRICAS

- Test de inteligencia No Verbal TONI-2.
- Test de palabras y colores Stropp Funciones Ejecutivas
- Inventario Clínico para Adolescentes de Millon II - MACI
- Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria EDI-2

PRUEBAS PROYECTIVAS

- Test proyectivo de la Figura Humana de Karen Machover
- Test proyectivo del Árbol

IV. ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

AREA COGNITIVA - INTELIGENCIA NO VERBAL TONI-2.

✓ INTERPRETACIÓN CUANTITATIVA:

Puntaje Directo	Percentil	C.I.	Categoría Mental
33	63	105	NORMAL PROMEDIO

✓ INTERPRETACIÓN CUALITATIVA:

La paciente tiene un cociente intelectual de 105 correspondiendo a una Categoría Mental Normal Promedio; es decir, que posee la capacidad para resolver problemas de tipo abstracto independientemente del conocimiento y manejo del idioma.

AREA FUNCIONES EJECUTIVAS - TEST DE PALABRAS Y COLORES STROOPP

FUNCIONES EJECUTIVAS

✓ INTERPRETACION CUALITATIVA

Evidencia dificultad atencional, no logrando atender en forma selectiva lo importante, así como dificultades en la capacidad para inhibir estímulos irrelevantes. No afectación en flexibilidad mental.

AREA PERSONALIDAD – INVENTARIO CLÍNICO PARA ADOLESCENTES DE MILLON II (MACI)

✓ **INTERPRETACION CUANTITATIVA**

Sergio Domínguez Lara

ESCALAS	PD	TB	TB FINAL	INTERPRETACION DE LA ESCALA
X-Transparencia	262	34	34	
Y-Deseabilidad	16	98	98	
Z-Alteración	1	34	34	
1-Introvertido	16	32	37	Indicador nulo
2A-Inhibido	11	25	30	Indicador nulo
2B-Pesimista	3	20	25	Indicador nulo
3-Sumiso	52	65	70	Tema ligeramente problemático
4-Histriónico	43	64	69	Tema ligeramente problemático
5-Egocéntrico	43	85	90	Área principal de preocupación
6A-Rebelde	24	42	47	Indicador nulo
6B-Rudo	5	34	39	Indicador nulo
7-Conformista	58	92	97	Área principal de preocupación
8A-Oposicionista	14	31	36	Indicador nulo
8B-Autopunitivo	12	33	38	Indicador nulo
9-Tendencia Límite	6	28	33	Indicador nulo
A-Difusión de la Identidad	7	20	26	Indicador nulo
B-Desvalorización de sí mismo.	5	20	26	Indicador nulo
C-Desagrado por propio cuerpo	9	60	66	Tema ligeramente problemático
D-Incomodidad respecto al sexo	34	62	68	Tema ligeramente problemático
E-Inseguridad con los iguales	5	31	37	Indicador nulo
F-Insensibilidad social	26	57	57	Indicador nulo
G-Discordancia Familiar	12	42	48	Indicador nulo
H-Abusos en la infancia	8	60	66	Tema ligeramente problemático
AA-Trastornos de la Alimentación	17	70	76	Área problemática
BB-Inclinación abuso sustancias	11	48	48	Indicador nulo
CC-Predisposición a la delincuencia	30	74	74	Tema ligeramente problemático
DD-Propensión a la impulsividad	13	43	43	Indicador nulo
EE-Sentimientos de ansiedad	33	58	64	Tema ligeramente problemático
FF-Afecto depresivo	2	1	7	Indicador nulo
GG-Tendencia al suicidio	6	50	56	Indicador nulo
PROTOCOLO VALIDO				

✓ **INTERPRETACION CUALITATIVA**

La paciente presenta como Área Principal de Preocupación en Prototipos de Personalidad:

EGOCENTRICA – CONFORMISTA

Suele estar segura de sus capacidades, actúa con confianza en sí misma. A menudo no suele valorar a los demás, sin preocuparse de las necesidades de los otros.

Con frecuencia es muy formal, respetuosa y consciente de las normas, intenta hacer lo “correcto” y lo “adecuado”. Sigue controlar sus emociones, lo que le lleva a estar constantemente tensa. Prefiere vivir su vida de manera muy ordenada y bien planificada, evitando las situaciones imprevistas o inesperadas.

Tema Ligeramente Problemático:

SUMISA – HISTRIONICA

Suele ser sentimental y amable en la mayoría de sus relaciones con los demás; sin embargo, es renuente a imponerse y evita tomar la iniciativa o asumir el rol de líder.

La mayoría de las veces es agradable en sus contactos sociales y frecuentemente exhibicionista. Tiende a mantener relaciones intensas pero breves con los demás

Dentro de las Preocupaciones Expresadas presenta como Temas Ligeramente Problemáticos:

INCOMODIDAD RESPECTO AL SEXO

Los pensamientos y sentimientos referidos a la sexualidad son experimentados como algo que confunde y por ello considera que es un “tema del cual no hay nada que conversar”.

ABUSOS EN LA INFANCIA

Experimenta por momentos vergüenza ya que ha padecido de agresiones verbales en su niñez, pues le insultaban de “gorda” en su núcleo familiar.

DESAGRADO POR EL PROPIO CUERPO

Está descontenta con las deficiencias que percibe en la maduración o morfología de su cuerpo.

Dentro de los Síndromes Clínicos presenta como Área Problemática en la escala de:

TRASTORNO DE LA ALIMENTACIÓN

Muestra una clara tendencia a bulimia nerviosa; cae en un círculo que consiste en una forma incontrolada de comer seguida de una fase de vómito provocado por ella misma o de un uso inadecuado de laxantes o diuréticos.

Tema Ligeramente Problemático:

SENTIMIENTO DE ANSIEDAD

En algunos momentos experimenta una sensación de anticipación negativa que la mantiene inquieta, nerviosa, incomoda y desasosegada, está eventualmente en ascuas puesto que espera con miedo la llegada de algún acontecimiento calamitoso.

AREA SOCIOEMOCIONAL – TEST PROYECTIVO KAREN MACHOVER FIGURA

HUMANA Y TEST PROYECTIVO DEL ARBOL

✓ INTERPRETACION CUALITATIVA

Proyectivamente revela tener falta de confianza en los contactos sociales; sin embargo, al relacionarse con los demás suele ser agradable, pues reprime, controla todo lo que va a exteriorizar, mostrando solo una parte de ella misma, con la finalidad de causar buena impresión. Además, es egocéntrica, narcisista y exhibicionista; por lo que constantemente está preocupada por su aspecto físico, específicamente por su peso; evidenciando descontento con su propio cuerpo. Es compulsiva, gusta realizar sus cosas con gran meticulosidad y minuciosidad; por ello, está constantemente ansiosa, porque desea que le salga perfecto todo lo que realiza; aunado a que es insegura. Probablemente a desde su nacimiento hasta su primer año de vida, haya experimentado una situación conflicto.

AREA CONDUCTA ALIMENTARIA – INVENTARIO DE TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTNARIA (EDI 2)

✓ INTERPRETACION CUALITATIVA

La paciente obtiene Nivel Elevado en la escala de:

Miedo a La Madurez

Indicaría el deseo de volver a la seguridad de la infancia, con un temor a las experiencias psicológicas y biológicas relacionadas con el peso de la adultez. Piensa que los deseos de regresión le pueden proporcionar un alivio frente a la confusión de la adolescencia.

Presentando un nivel bajo en las escalas de Obsesión por la delgadez, Bulimia, Insatisfacción Corporal, Ineficacia, Perfeccionismo, Desconfianza interpersonal, Conciencia Introceptiva, Ascetismo, Impulsividad y Seguridad Social.

Mayo del 2017

Maria Elena Quinta Portocarrero

Bachiller en Psicología

INFORME PSICOLÒGICO

I. DATOS GENERALES

- Apellidos y Nombres : M. N. C. C.
- Fecha de Nacimiento : 22 de setiembre del 2002
- Edad : 14 años
- Sexo : Femenino
- Lugar de Nacimiento : Arequipa
- Lugar de Procedencia : Arequipa
- Escolaridad : 3º de secundaria
- Lugar de Evaluación : Servicio de Psiquiatría H.N.C.A.S.E.
- Fechas de Evaluación : Julio del 2017

II. MOTIVO DE HOSPITALIZACION

Desde hace 7 meses aproximadamente, la paciente se restringe la comida, el evento que inició tal conducta fue que, por indicación de su líder de la iglesia cristiana, decide hacer un ayuno, logrando ejecutarlo a cabalidad por 20 días, luego se intensifica, llegando incluso dejar de comer por 2 días consecutivos; además, tiende autoinducirse el vómito.

III. PROBLEMA ACTUAL

M. relata que por indicación de su líder de la iglesia cristiana; es que decide cumplir el “ayuno” por 40 días, desde el mes de agosto del 2016; que consistía en tomar un desayuno ligero y no comer nada hasta las tres de la tarde; ella refiere que solo pudo cumplirlo por 20 días. Pero - relata - que a raíz de las expresiones que recibía “te vez flaquita, te ves más bonita”, es que decide seguir restringiéndose la comida, pero por más

tiempo, dejando de consumir alimento por 2 días seguidos; o si lo hacía, era solo una taza de té como desayuno, verduras y una rodajada de pollo, en el almuerzo, y ya no cenaba; aunado a conductas compensatorias, como inducirse el vómito que oscilaba en frecuencia, pues podía ser 3 veces al día o 2 veces a la semana.

En el mes de diciembre, la madre refiere que M. evidenció cambios de carácter radicales, pues se volvió más “agresiva, demandante, renegona en casa”. Además en Enero y Febrero de éste año, la paciente hace vacaciones útiles de la PNP; incluyéndose en 3 disciplinas: Atletismo, vóley y natación; actividades que le dedicaba de entre 40 minutos a 2 horas, todos los días.

Tres días antes de ser internada, “el comportamiento agresivo de la paciente se agudizó; además, vociferaba expresiones como ayúdenme”, mientras arrojaba delante de todos.

IV. ANTECEDENTES PERSONALES

La madre experimentó la etapa de la gestación con preocupaciones y tristeza; por comportamiento de esposo. El alumbramiento, fue natural, a término, aunque con complicaciones, pues el cordón se enrolló en el cuello de la paciente. El desarrollo motor y lenguaje aparentemente dentro del esperado. Durante toda su etapa escolar, evidenció un buen rendimiento; así como ser líder. Durante la secundaria, la madre refiere un hecho relevante, que cuando estaba cursando el segundo grado, un compañero le insultó de “gorda”, por lo que lloró toda la noche, conducta que nunca le había observado hasta el momento. En cuanto a sus actividades de distracción asiste a una iglesia cristiana, en la cual es un miembro activo y asiduo.

Actualmente vive con sus padres, su relación es buena, hay comunicación, se apoyan y respetan. Con sus hermanos algunas veces discuten, pero en general se llevan “bien”. En relación a los antecedentes, su padre y abuelo paterno, padecieron de Alcoholismo. También, dos primos paternos de 30 y 20 años aproximadamente, tienen el diagnóstico de Esquizofrenia.

V. OBSERVACION DE LA CONDUCTA

Durante la situación de hospitalización la paciente por momentos come los alimentos con ansiedad, troza comida, los carbohidratos (pan) demora en ingerirlos, toma agua entre bocados; reparte su comida entre los pacientes, en algún momento presentó la conducta de escupir. Así como en algunas ocasiones se autoindució el vómito. En otras situaciones coge comida de los pacientes o de otras bandejas, se muestra muy colaboradora con la intención de comer alimentos de bandejas. Para bajar su nivel de ansiedad consume dulces durante las mañanas, además de que, tiende a caminar reiteradamente por los pasadizos y realizar actividades manuales.

V. ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

AREA COGNITIVA

La paciente tiene un cociente intelectual de 105 correspondiendo a una Categoría Mental Normal Promedio; es decir, que posee la capacidad para resolver problemas de tipo abstracto independientemente del conocimiento y manejo del idioma.

AREA FUNCIONES EJECUTIVAS

Evidencia dificultad atencional, no logrando atender en forma selectiva lo importante, así como dificultades en la capacidad para inhibir estímulos irrelevantes.

AREA PERSONALIDAD

La paciente presenta como Área Principal de Preocupación en Prototipos de Personalidad: **EGOCENTRICA – CONFORMISTA**, Suele estar segura de sus capacidades, actúa con confianza en sí misma. A menudo no suele valorar a los demás, sin preocuparse de las necesidades de los otros. Con frecuencia es muy formal, respetuosa y consciente de las normas, intenta hacer lo “correcto” y lo “adecuado”. Suele controlar sus emociones, lo que le lleva a estar constantemente tensa. Prefiere vivir su vida de manera muy ordenada y bien planificada, evitando las situaciones imprevistas o inesperadas. Igualmente, presenta dentro del mismo Prototipo de Personalidad como Tema Ligeramente Problemático: **SUMISA – HISTRIONICA**, es sentimental y amable en la mayoría de sus relaciones con los demás; sin embargo, es renuente a imponerse. La mayoría de las veces es agradable en sus contactos sociales, tiende a mantener relaciones intensas pero breves con los demás. Dentro de las Preocupaciones Expresadas presenta como Temas Ligeramente Problemáticos: **INCOMODIDAD RESPECTO AL SEXO**, Los pensamientos y sentimientos referidos a la sexualidad son experimentados como algo que confunde; **ABUSOS EN LA INFANCIA**, Experimenta por momentos vergüenza ya que ha padecido de agresiones verbales en su niñez. **DESAGRADO POR EL PROPIO CUERPO**, Está descontenta con las deficiencias que percibe en la maduración o morfología de su cuerpo.

Dentro de los Síndromes Clínicos presenta como Área Problemática en la escala de: **TRASTORNO DE LA ALIMENTACIÓN**, Muestra una clara tendencia a bulimia nerviosa; cae en un círculo que consiste en una forma incontrolada de comer seguida de una fase de vómito provocado por ella misma o de un uso inadecuado de laxantes o

diuréticos. En los mismos Síndromes Clínicos, presenta como Tema Ligeramente Problemático: **SENTIMIENTO DE ANSIEDAD**, En algunos momentos experimenta una sensación de anticipación negativa que la mantiene inquieta, nerviosa, incomoda y desasosegada, está eventualmente en ascuas puesto que espera con miedo la llegada de algún acontecimiento calamitoso.

Proyectivamente revela tener falta de confianza en los contactos sociales; sin embargo, al relacionarse con los demás suele ser agradable, pues reprime, controla todo lo que va a exteriorizar, mostrando solo una parte de ella misma, con la finalidad de causar buena impresión. Además, es egocéntrica, narcisista y exhibicionista; por lo que constantemente está preocupada por su aspecto físico, específicamente por su peso; evidenciando descontento con su propio cuerpo. Es compulsiva, gusta realizar sus cosas con gran meticulosidad y minuciosidad; por ello, está constantemente ansiosa, porque desea que le salga perfecto todo lo que realiza; aunado a que es insegura.

AREA CONDUCTA ALIMENTARIA

La paciente obtiene Nivel Elevado en la escala de: *Miedo a La Madurez*, Indicaría el deseo de volver a la seguridad de la infancia, con un temor a las experiencias psicológicas y biológicas relacionadas con el peso de la adultez. Piensa que los deseos de regresión le pueden proporcionar un alivio frente a la confusión de la adolescencia.

Presentando un nivel bajo en las escalas de Obsesión por la delgadez, Bulimia, Insatisfacción Corporal, Ineficacia, Perfeccionismo, Desconfianza interpersonal, Conciencia Introceptiva, Ascetismo, Impulsividad y Seguridad Social.

VI. CONCLUSION DIAGNOSTICA

Teniendo en cuenta la observación, entrevista y la aplicación de pruebas psicológicas, se concluye que la paciente evidencia una pérdida significativa de peso; que está originada por ella misma, a través de evitación de consumo de alimentos que “engordan”, vómitos autoprovocados y ejercicio excesivo. Además, tiene una distorsión de la imagen corporal que consiste en una psicopatología específica caracterizada por la persistencia de la idea sobrevalorada intrusa, de pavor ante lo gordura; finalmente en cuanto a los trastornos endocrinos presenta amenorrea; es por ello que tiene el diagnóstico de Anorexia Nerviosa F50.0 (CIE-10).

VII. PRONOSTICO

Reservado, pues si bien la paciente es consciente de la enfermedad y cuenta con el apoyo de su madre; ella tiene más de dos reingresos durante el año, que se extendieron por un lapso de tiempo prolongado, donde se observó que los síntomas se agravaron significativamente.

VIII. RECOMENDACIONES

- Psicoterapia Individual
- Psicoterapia Familiar

Julio del 2017

Maria Elena Quinta Portocarrero

Bachiller en Psicología

PLAN PSICOTERAPEUTICO

I. DATOS GENERALES

- Apellidos y Nombres : M. N. C. C.
- Fecha de Nacimiento : 22 de setiembre del 2002
- Edad : 14 años
- Sexo : Femenino
- Lugar de Nacimiento : Arequipa
- Lugar de Procedencia : Arequipa
- Escolaridad : 3º de secundaria
- Lugar de Evaluación : Servicio de Psiquiatría H.N.C.A.S.E.
- Fechas de Evaluación : Mayo del 2017

II. DIAGNOSTICO PSICOLOGICO

Teniendo en cuenta la observación, entrevista y la aplicación de pruebas psicológicas, se concluye que la paciente evidencia una pérdida significativa de peso; que está originada por ella misma, a través de evitación de consumo de alimentos que “engordan”, vómitos autoprovocados y ejercicio excesivo. Además, tiene una distorsión de la imagen corporal que consiste en una psicopatología específica caracterizada por la persistencia de la idea sobrevalorada intrusa, de pavor ante lo gordura; finalmente en cuanto a los trastornos endocrinos presenta amenorrea.

Anorexia Nerviosa F50.0

III. OBJETIVO GENERAL

Modificar el sistema de creencias irrationales que mantienen algunos de los síntomas relacionados al núcleo psicopatológico.

Nº DE SESIÓN	TÉCNICA PSICOLÓGICA	OBJETIVO	ACTIVIDAD
1RA SESIÓN	COGNITIVO CONDUCTUAL	Identificar situaciones, pensamientos y/o estados emocionales que pueden llevarla a restringir la comida	Realizar autorregistros diarios que deben incluir la información siguiente: todas las ingestas (comidas y bebidas), señalando la hora y el lugar en que se producen, indicando si alguna de las ingestas se considera excesiva, y, por último, anotar comentarios, según las indicaciones del terapeuta en cada etapa (p.e. pensamientos, emociones o circunstancias importantes relacionadas con ingestas o atracones).
2DA SESIÓN	COGNITIVO CONDUCTUAL	Identificar situaciones, pensamientos y/o estados emocionales que pueden llevarla a restringir la comida	Se revisa el autorregistro Educar a la paciente sobre el peso y sobre las conductas de comprobación del peso (p.e. el papel mantenedor de conductas como pesarse con frecuencia o mirarse continuamente al espejo). Tarea terapéutica: Lleva un autorregistro escrito

			del esquema anteriormente mencionado.
3RA SESIÓN	COGNITIVO CONDUCTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un patrón regular de ingesta • Identificar las posibles barreras que dificultan el cambio 	Establecer un patrón regular de ingesta: planificar cinco comidas diarias (de este modo se beneficia porque empiezan a regular sus sensaciones de hambre y saciedad). También han de tratarse en este punto: las conductas de ejercicio excesivo y la sensación de “estar llena” o “hinchada” tras las comidas
3RA SESIÓN	COGNITIVA - CONDUTAL		<p>Se revisa el progreso obtenido hasta el momento y/o se toman otras decisiones.</p> <p>Identificar las posibles barreras que dificultan el cambio (p.e. miedo al cambio, eventos externos, dificultades interpersonales, incompatibilidades de la terapia con el trabajo o la vida familiar, depresión clínica, desagrado con la terapia, etc.).</p>
4TA SESIÓN	COGNITIVA -	Comprobar la veracidad de	Se trabajará 3 bloques:

	CONDUTAL	las ideas mantenedoras de la restricción de la comida	a) Preocupación por la figura, rituales de comprobación, sensación de “sentirse gorda” y pensamientos y creencias relacionados
5TA SESION	COGNITIVA - CONDUTAL	Comprobar la veracidad de las ideas mantenedoras de la restricción de la comida	b) Intentos de restringir la dieta, reglas dietéticas y control sobre la alimentación
6TA SESION	COGNITIVA - CONDUTAL	Comprobar la veracidad de las ideas mantenedoras de la restricción de la comida	c) Eventos externos, estados de ánimo y hábitos de alimentación
7TA SESION	COGNITIVA - CONDUTAL	Sugerencias Finales	Consolidar los avances conseguidos en las etapas anteriores asegurando, en lo posible, el mantenimiento del progreso y minimizando las recaídas en el futuro

1



B. Haciendo

seu compromisão

body, tonique,

estimuladores

outro

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

o

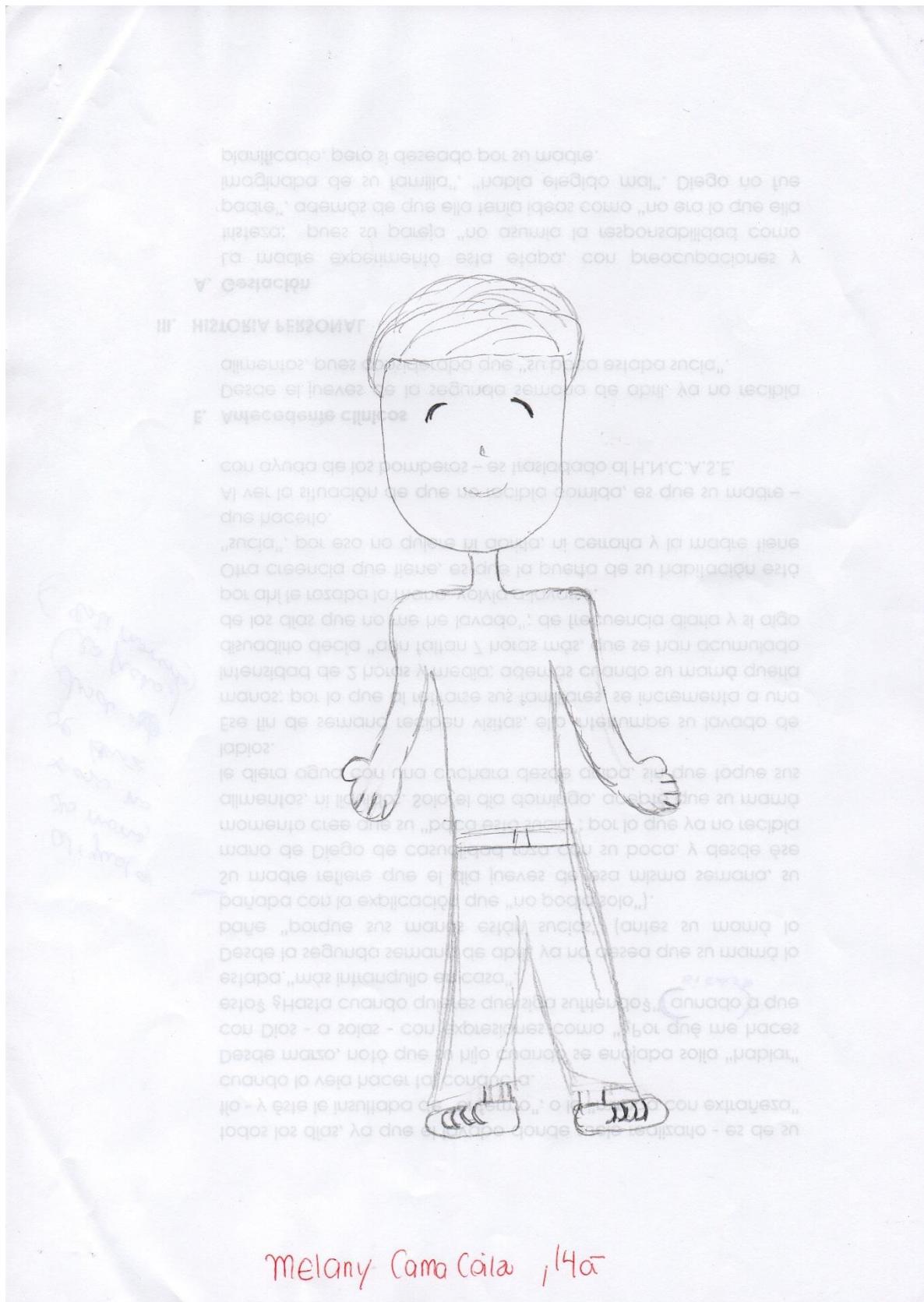
o

o

o

o

Había una vez una niña llamada Mía que tenía 17 años, sus padres eran Mario y Noelia la querían mucho, pero un día Mía decidió hacer algo que no era lo correcto, y saben lo que hizo se fue de su casa porque sentía que sus padres no la querían, comiendo ella por el porque se encontró con uno niño llamado Melani, se chocaron, y Melani la encontró llorando a Mía y le preguntó que tenía y Mía al comienzo no le quería responder, pero luego abrió su corazón y le contó lo que le estaba pasando, Melani era cristiana ella asistía a una iglesia llamada "El buen Pastor" y le predica de la palabra de Dios y le invitó a la iglesia ella como no tenía nada que hacer fue, y cuando entró a la iglesia sintió algo, aceptó a Jesús a su corazón y cuando acabó el culto, Ella entendió, que esa no era manera de solucionar los problemas fue a su casa pedir perdón y les dijo a sus padres para ir y fueron y una familia se restauró gracias a que Dios utilizó a Melani



Melany Camila Caiá, 14a

G. Habilidades, intereses y actitudes
Suele basar que a 5 horas diarias viendo televisión, películas o
dibujos animados. En algunas ocasiones tiene la intención de hacer
algún trabajo. Con su madre a la cuna, dos veces al mes.

H. Relaciones con el mundo
De niño era tranquilo, sociable con amigos de su edad. Intereses o
sueños, más bien interdisciplinaria poco con sus compañeros de
clase. Era curioso, buscó conocimientos a una persona
desconocida y charlar.

VI. HISTORIA FAMILIAR

A continuación viene con su mamá de 46 años, tienen familia en la
embajada de Japón, tienen un hijo de 10 meses de edad
ocasionalmente los visitan sus tíos que viven en Japón.

En relación a los antecedentes, tiene un hermano heredó de madre
de una tristeza de vacío, nunca happy, no es independiente
(abuelo Rafaello Muñoz).

V. HISTORIA SOCIOECONOMICA Y OCUPACIONAL
El desempeño económico de su madre, tienen empleo en la sede
municipal de 800 horas administrativa. Yo como soy el único que
necesito cuidar a mi hermano, lo cual es de los mejores momentos, la
madre no sabe a donde con todos los servicios.

274 mm

13 mm

$$IW = \frac{274}{14} = 19,5$$

$$EC = \frac{13}{19,5} = 0,6$$

Melany como coito, 14 años

Section VII. Responses to the TONI-2 Form A

5-7 yrs. >	1.	2	3	4	5	6
	2.	1	2	3	4	5
	3.	1	2	3	4	5
	4.	1	2	3	4	5
8-9 yrs. >	5.	1	2	3	4	5
	6.	1	2	3	4	5
	7.	1	2	3	4	5
	8.	1	2	3	4	5
	9.	1	2	3	4	5
10-12 yrs. >	10.	1	2	3	4	5
	11.	1	2	3	4	5
	12.	1	2	3	4	5
	13.	1	2	3	4	5
	14.	1	2	3	4	5
14a 13-17 yrs. >	15.	1	2	3	4	5
	16.	1	2	3	4	5
	17.	1	2	3	4	5
	18.	1	2	3	4	5
	19.	1	2	3	4	5
18-20 yrs. >	20.	1	2	3	4	5
	21.	1	2	3	4	5
	22.	1	2	3	4	5
	23.	1	2	3	4	5
	24.	1	2	3	4	5
21+ yrs. >	25.	1	2	3	4	5
	26.	1	2	3	4	5
	27.	1	2	3	4	5
	28.	1	2	3	4	5

C1 → 105	29.	1	2	3	4	5	6
	30.	1	2	3	4	5	6
	31.	1	2	3	4	5	6
	32.	1	2	3	4	5	6
	33.	1	2	3	4	5	6
	34.	1	2	3	4	5	6
	35.	1	2	3	4	5	6
	36.	1	2	3	4	5	6
	37.	1	2	3	4	5	6
	38.	1	2	3	4	5	6
	39.	1	2	3	4	5	6
	40.	1	2	3	4	5	6
	41.	1	2	3	4	5	6
	42.	1	2	3	4	5	6
	43.	1	2	3	4	5	6
	44.	1	2	3	4	5	6
	45.	1	2	3	4	5	6
	46.	1	2	3	4	5	6
	47.	1	2	3	4	5	6
	48.	1	2	3	4	5	6
	49.	1	2	3	4	5	6
	50.	1	2	3	4	5	6
	51.	1	2	3	4	5	6
	52.	1	2	3	4	5	6
	53.	1	2	3	4	5	6
	54.	1	2	3	4	5	6
	55.	1	2	3	4	5	6