



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092 AJUSCO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**HABILIDADES RESILIENTES Y ACOSO ESCOLAR EN ALUMNOS DE PRIMER SEMESTRE
DE NIVEL MEDIO SUPERIOR**

TESIS

EN LA MODALIDAD DE INFORME DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA PARA OBTENER EL
TÍTULO DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN

DANIELA BRIBIESCA ORTEGA
MA. GUADALUPE SÁNCHEZ ESPINOZA

ASESOR

DR. ARMANDO RUIZ BADILLO

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2022.

Índice

Introducción I

CAPÍTULO 1 ACOSO ESCOLAR 1

- 1.1 ANTECEDENTES 2
- 1.2 DEFINICIÓN 2
- 1.3 TIPOS DE VIOLENCIA 4
- 1.4 CARACTERÍSTICAS Y TIPOS DE VIOLENCIA EN EL ACOSO ESCOLAR 5
- 1.5 ROLES DENTRO DEL ACOSO ESCOLAR 7
- 1.6 REPERCUSIONES 12
- 1.7 CONSECUENCIAS DE CADA ROL 15
- 1.8 PREVALENCIA DE ACOSO ESCOLAR 17
- 1.9 EVALUACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR 18

CAPÍTULO 2 RESILIENCIA 21

- 2.1 ANTECEDENTES 21
- 2.2 DEFINICIÓN DE RESILIENCIA 22
- 2.3 CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS RESILIENTES 23
- 2.4 HABILIDADES RESILIENTES 25
- 2.5 RESILIENCIA UN ENFOQUE DE MEJORAMIENTO INDIVIDUAL 28
- 2.6 EVALUACIÓN DE LA RESILIENCIA 29
- 2.7 MODELOS DE RESILIENCIA 31
- 2.8 RESILIENCIA EN LA ESCUELA 34
- 2.9 RESILIENCIA Y ACOSO ESCOLAR 36

CAPÍTULO 3 MÉTODO 38

- 3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 38
- 3.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 39
- 3.3 SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN 39
- 3.4 OBJETIVOS GENERALES 39
- 3.5 OBJETIVOS PARTICULARES 39
- 3.6 PARTICIPANTES 39
- 3.7 MUESTREO 39
- 3.8 TIPO DE ESTUDIO 40
- 3.9 INSTRUMENTO 40
- 4 PROCEDIMIENTO 42

CAPÍTULO 4 RESULTADOS 44

- 4.1 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS PARTICIPANTES 44
- 4.2 IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES CON ROL DE ACOSADORES O VÍCTIMAS 48
- 4.3 IDENTIFICACIÓN DE HABILIDADES RESILIENTES EN EL TOTAL DE LOS PARTICIPANTES 49
- 4.4 IDENTIFICACIÓN DE HABILIDADES RESILIENTES EN ESTUDIANTES CON ROL DE ACOSADOR O VÍCTIMA 51
- 4.5 COMPARACIÓN DE HABILIDADES RESILIENTES DE ACUERDO AL ROL DE ACOSADOR O VÍCTIMA Y EL RESTO DE LA MUESTRA 52

DISCUSIÓN 55

CONCLUSIÓN 59

REFERENCIAS 62

ANEXO: INSTRUMENTOS 65

- ANEXO 1: ESCALA DE ACOSO VICTIMIZACIÓN (EAV) 65
- ANEXO 2: ESCALA DE RESILIENCIA MEXICANA (RESI-M) 67
- ANEXO 3: CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO 69

AGRADECIMIENTOS

Todo lo que deseas está al otro lado del miedo.

Jack Canfield

Agradezco a mi familia por estar conmigo durante todo este proceso.

A mi madre:

Por tu amor y estar siempre a mi lado, por tu esfuerzo y tantas noches de desvelo. Pero, sobre todo, por siempre creer en mí y apoyarme en cada uno de mis sueños y celebrar mis logros. Gracias por ser mi motor para seguir adelante y no dejarme caer nunca.

Te amo mamá.

A mi padre:

Por hacerme una persona independiente; siempre me apoyaste a pesar de las adversidades. Aunque ya no te encuentres físicamente, sé que desde el cielo estás orgullosode cada uno de mis logros.

A mis tíos, Christian y Agustín:

Por todo lo que me han enseñado y mostrarme el camino hacia la superación, por dejarme ser y aprender de mis errores, por siempre animarme a concluir mis metas. Gracias por cada uno de sus consejos.

A mis tías, Yaquelin y Elida:

Gracias por escucharme, brindarme su cariño y siempre tener una palabra de aliento para mí, por ser mi apoyo incondicional, por llenarme de alegría en los momentos más difíciles y recordarme que siempre debo luchar por alcanzar mis sueños. Gracias por apoyarme en las buenas y en las malas.

A mi abuelita Rosa:

Por cada una de tus palabras y cariño, por tus oraciones que me acompañan a donde quiera que voy, gracias por enseñarme que todo se logra a través del trabajo y la perseverancia.

A mi asesor de tesis:

Dr. Armando Ruiz Badillo

Por su tiempo, esfuerzo, apoyo en este proyecto. Por ser un gran ser humano y por compartir sus conocimientos a lo largo de toda mi carrera. Gracias por inspirarme a seguir adelante, es un gran ejemplo para mí.

A la Dra. Claudia López Becerra:

Por sus aportaciones, su tiempo y dedicación al proyecto. Me llevo cada uno de sus conocimientos compartidos.

A mi compañera de tesis y amiga Dani:

Por acompañarme en este largo camino, lleno de cosas buenas y malas, gracias por no desistir. Este es el inicio de una nueva aventura, deseo que tu vida esté llena de logros, que puedas volver realidad cada uno de tus sueños. Te agradezco cada una de las experiencias vividas a lo largo de todo nuestro trayecto en la universidad y fuera de ella.

A mi gran amigo Aarón:

Gracias por ser mi compañero de aventuras, eres mi cómplice en cada una de mis locuras académicas, gracias por ser mi confidente y estar siempre que te necesito. Eres uno de los mejores regalos que me dio la universidad.

En general, agradezco a cada una de las personas que han vivido de cerca la realización de este proyecto, gracias por haberme brindado todo su apoyo, colaboración, palabras de aliento; pero lo más importante, su cariño y buenos deseos.

Guadalupe.

La vida está compuesta de luces
y sombras, Fingir que no hay
sombras sería falso.

Walt Disney

Gracias a ustedes, por estar en todo momento.

A Sofía

Por motivarme y darme la fuerza suficiente para superarme,
por ser mi mayor razón para ser mejor persona y sobre todo
gracias infinitas por elegirme como tu madre, por llegar
a mi vida a crear nuestra propia *Ohana*.
Te amo.

A mis padres

Porque desde pequeña me enseñaron que en la vida hay que
hacer las cosas por gusto, no por imposición; que hay que
poner empeño en lo que haces, que siempre hay que ser
agradecidos y humildes. Ustedes confiaron en mí y en mis
habilidades y por ustedes hoy estoy aquí.

A mi hermana

Por siempre apoyarme y estar ahí cuando te necesito; por
nunca dejarme solita y ser ese gran ejemplo de dedicación,
esfuerzo y trabajo para conquistar las metas, por más
difíciles que parezcan.

A mi gran amiga y compañera de viaje, Lupita

Gracias, por todas las lecciones de vida, los consejos,
las aventuras, las risas y tu compañía durante la
licenciatura y en este nuestro gran hermoso bebé (nuestra
tesis). Gracias por no soltarme.
Confió en que la vida te llenara de cosas bellísimas y
lograrás todo aquello que te propongas.

A mi asesor de tesis, Dr. Armando Ruiz Badillo

Por su apoyo y guía en mi paso por la universidad y por inspirarme a seguir adelante. Gracias por su tiempo, compromiso y dedicación a este proyecto.

A la Dra. Claudia López Becerra

Agradezco mucho su tiempo y conocimiento compartido; pues cada una de sus aportaciones, ayudaron a enriquecer este proyecto.

A mis amigos

Gracias a ustedes, que desde un inicio vieron y compartieron cada una de mis etapas en la universidad.

Aarón y Tony, gracias por mostrarme que nunca debo conformarme con lo que sé; que siempre debo de estar en constante aprendizaje y movimiento y que no debo darme por vencida. Gracias Rojito, Greys y Padilla por estar aquí, por estar al tanto de mí y creer en que lo lograría. Y gracias a ti Chopin, por brindarme tu confianza y hacerme reír en mis mayores momentos de estrés y aún más gracias por confiar en mis habilidades para permitirme continuar con mis avances en horario laboral.

Los quiero.

Daniela

Introducción

El acoso escolar es una problemática que atraviesa la escuela desde sus comienzos; sin embargo, en los últimos años este fenómeno ha cobrado mayor fuerza. Esta forma de violencia escolar se lleva a cabo entre pares; es decir, entre alumnos. Muñoz (2008) señala que la violencia en la escuela o el acoso escolar es un problema complejo y se manifiesta de manera muy diversa, más allá de sus connotaciones delictivas o sus posibles vínculos con esa dimensión. Hay distintos tipos de violencia y distintas tipologías para clasificarlos, los especialistas coinciden que no es fácil su definición por las variaciones culturales en torno a lo que se considera un acto violento; así como, a los distintos matices e interpretaciones que adquieren las personas en la compleja interacción humana. Donde uno o varios individuos agreden de manera repetitiva y constante a compañeros vulnerables; estos generalmente se encuentran en una posición de desventaja o inferioridad. Este abuso de poder puede llegar a presentarse por características físicas o psicológicas y no obedecer a un sistema jerárquico; ya que ocurre entre iguales.

Estas acciones se llevan a cabo en forma de maltrato, discriminación, segregación, agresiones físicas y verbales. Iglesias y García (2010) afirman que el fenómeno del acoso es complejo, en este participan diferentes personas que adoptan roles diferenciados y al mismo tiempo, variables en función del contexto y del momento en que se produzca. Pero lo que debemos de tener claro desde un primer momento, es que no hay vencedores ni vencidos, buenos ni malos, simplemente personas que por unas causas u otras se ven envueltas en un espiral de agresión y violencia de la que les resulta difícil salir y en la que todos son de algún modo víctimas.

Por otra parte, hay que mencionar a la adolescencia, como una etapa escolar donde los estudiantes se enfrentan a mayores problemáticas, según Torres y Ruiz (2013) las principales dificultades que se presentan en esta etapa son: adicciones, delincuencia, violencia, problemas familiares, o de salud. Estas suelen abatir a los jóvenes, creándose una situación de estrés constante, donde tienen que adquirir habilidades para resolver las problemáticas que se les presentan a efecto de evitar situaciones negativas como desesperanza en su vida, baja autoestima y daño en su salud emocional. Ante esta situación Ruíz (2014) opina que es de suma importancia investigar el hostigamiento y acoso entre iguales en las escuelas; además, identificar su magnitud, manifestación por género, realizar un seguimiento y monitoreo de los alumnos identificados como agresores, víctimas

y testigos; también, su interacción dentro de la escuela y el efecto en su desempeño escolar. Esto con la intención de acopiar la información que pueda ser usada para llevar a cabo medidas preventivas, ante la violencia en la escuela; principalmente por alumnos, profesores y autoridades escolares. Para Gaxiola, González y Contreras (2012) dentro del contexto escolar, los problemas antes mencionados se convierten factores de riesgo que afectan el desempeño académico en estudiantes de nivel medio superior, estos factores, pueden ser contextuales o individuales.

En vista de que todos los involucrados dentro de este fenómeno de violencia sufren alguna consecuencia en alguna medida dentro del rol que adoptan, Reyzábal y Sanz (2014) afirman que, la resiliencia implica que, ante un problema, la persona no solo se hunda, sino que salga fortalecida de esa difícil circunstancia; que los obstáculos sirvan para crecer, superarse, continuar adelante mejor preparados que antes de enfrentarlos. Este objetivo, no solo es importante en el individuo; también, lo es para las instituciones que en muchos casos deben estar por encima de circunstancias adversas y necesitan, por lo tanto, disponer de los factores de protección que las hagan capaces de educar con calidad, a pesar de todo.

Desde la perspectiva de Torres y Ruiz (2012) el término de resiliencia es aplicado a personas que a pesar de desenvolverse con una cantidad de factores de riesgo y ser pronosticados con un futuro negativo, suelen generar habilidades para sobreponerse y adaptarse de manera positiva a su vida cotidiana. Así mismo Uriarte (2006) realizó una investigación descriptiva acerca de construir la resiliencia en la escuela; donde explica que la escuela es un contexto privilegiado para favorecer la resiliencia, después de la familia la escuela recibe alumnos con diferentes problemáticas como desventaja social, familiar o personal, lo que los encamina al riesgo de exclusión educativa: fracaso escolar, inadaptación y conflictividad. El contexto escolar puede permitir al estudiante desarrollarse con normalidad y superar sus dificultades familiares y sociales; la perspectiva de resiliencia también requiere educadores resilientes capaces de afrontar las dificultades que se les presenten.

De esta manera, es necesario que la escuela tome una postura decisiva para contribuir a superar las desigualdades, compensar riesgos de inadaptación y exclusión social, e incluir a todos los alumnos en la comunidad educativa.

Capítulo 1 Acoso Escolar

1.1 Antecedentes

El acoso escolar o bullying, es un fenómeno que ha estado presente entre los estudiantes de todas las sociedades sin importar el nivel educativo. Como lo hace notar Bisquerra (2014) el estudio de este fenómeno se inicia en el campo de la etología; donde se describen las conductas de ataque que un grupo de individuos realiza contra un individuo de otra especie, generalmente de manera hostil. Esta problemática no es reciente; ya que ha estado presente de generación tras generación, causando repercusiones negativas en el entorno escolar. Tal como afirma Cano (2018) el acoso escolar está presente desde que existe la escuela, pero se comenzó a investigar con rigor a partir de los años 70 del siglo veinte. El pionero en identificar esta forma de violencia repetitiva entre pares fue Dann Olweus, Psicólogo Noruego de la Universidad de Berger. Las primeras publicaciones aparecieron en 1972. Sin embargo, el interés académico y político por el acoso escolar comenzó después del suicidio de tres estudiantes de 14 años, cuya investigación reveló que la causa principal había sido la agresión permanente de sus compañeros. A partir de ese momento el Ministerio de Educación de Noruega empezó a implementar campañas de prevención y poco tiempo después los gobiernos de Inglaterra, Italia, Canadá, Japón, Estados Unidos y Australia reconocieron el acoso escolar como un serio problema de violencia en el marco de la escuela que era indispensable atender.

Cabe mencionar que el término acoso escolar también es conocido como Bullying, según Santoyo y Frías (2014) la mayoría de los expertos lo utilizan para nombrar el acoso y la intimidación entre pares; sin embargo, en los países de habla hispana se ha traducido como acoso escolar, maltrato o intimidación entre alumnado y violencia entre pares. De los términos mencionados en México se utilizan: violencia escolar, acoso entre pares, conflictividad escolar y bullying.

Asimismo, García y Asencio (2015) afirman que la asociación de la palabra bullying y maltrato entre escolares, se debe exclusivamente a que los estudios de psicología educativa se han enfocado en los conflictos entre estudiantes de la misma edad o que comparten un intervalo por edades que no es muy amplio; sin embargo, no significa que la escuela sea la promotora, motivadora o instigadora exclusiva de violencia, ni tampoco es el único escenario donde se presenta ese fenómeno. Por lo que, el bullying también puede observarse en jardines de unidades habitacionales, en espacios donde conviven niños y

adolescentes de diferentes escuelas, en clases extracurriculares (piano, natación, karate, futbol, entre otros), en clubes sociales, en el servicio militar y donde quiera que haya pares.

A diferencia de otras formas de violencia interpersonal, Pesci (2015) plantea que en México el acoso escolar no ha recibido el mismo nivel de atención por parte de los poderes públicos y de la academia; con una existencia probablemente tan amplia como las propias instituciones educativas. El marco jurídico mexicano relacionado con el fenómeno viene dado por el artículo 3º constitucional, que proporciona el sustento jurídico para la Ley General de Educación, la que, en sus artículos 7º, fracción VI, y 8º, fracción III, sienta las bases para una educación libre de violencia en cualquiera de sus manifestaciones. Además, dicha ley establece, en su artículo 42 que por parte del Estado mexicano se busca proteger y preservar la integridad física, psicológica y social del menor. Sin embargo, esta directriz general nacional no ha tenido eco importante en las entidades federativas, en lo que al acoso escolar se refiere. En las entidades federativas, sólo Veracruz, Puebla y el Distrito Federal cuentan con una ley concreta que define el acoso o maltrato escolar como tal, enfocándose en la atención de las víctimas, así como en la responsabilidad penal del agresor, de ser el caso, pero sin plantear acciones concretas de prevención de dicha agresión.

Indiscutiblemente es un fenómeno complejo y con frecuencia se deja pasar inadvertido por estudiantes, maestros, padres de familia y directivos; de manera que llega a formar parte de la cotidianeidad, al grado de naturalizar y convertir el acoso escolar como algo cotidiano y por lo tanto “normal” e intrínseco a la propia experiencia de “ir a la escuela”.

1.2 Definición

Si bien, se pueden encontrar diferentes conceptos de acoso escolar o bullying, para esta investigación se tomarán en cuenta las aportaciones de algunos autores; con el fin de conocer los aspectos más importantes del acoso escolar desde una perspectiva social.

Olweus (1993) afirma que, en el contexto anglosajón, se asume el término bullying, matonaje, que de manera más concreta hace referencia al hostigamiento y la victimización que se presenta entre pares en las conductas escolares.

Para Avilés (2002) el acoso escolar es todo acto agresivo con acciones negativas que lleva a cabo otro alumno de forma repetida, de uno o más escolares, apoyados por el silencio o la inhibición del grupo, perpetran sobre uno o más alumnos de manera sostenida en el tiempo.

De acuerdo con Ruiz, Pérez, y García (2012) en específico se denomina bullying o acoso escolar a las manifestaciones de violencia entre iguales, que van desde los insultos, el acoso o la agresión física.

A juicio de Ortega (2013) el acoso escolar se caracteriza por la intencionalidad de hacer daño por parte del agresor, por su mantenimiento en el tiempo y por la asimetría de poder. Se puede manifestar en forma física, sistemática, psicológica, emocional, social, sexual, cibernética, racial y verbal; en cualquiera de sus formas se expresa malestar por la asimetría de fuerza.

Desde el punto de vista de Reyzábal y Sanz (2014) el acoso escolar, por su parte, constituye una situación cada día más generalizada (aunque sin llegar a extremos inabordables, en la mayoría de los casos) entre niños y jóvenes en las instituciones escolares. Aunque se acepte que cierto grado de agresividad siempre se ha dado entre estudiantes, el acoso implica un nivel de persecución u hostigamiento que se sale de lo habitual y que origina, en los afectados, importantes daños (físicos, psicológicos, morales) que pueden incidir de modo significativo en su vida futura.

En la opinión de Santoyo y Frías (2014) el acoso escolar o bullying es una problemática relevante; pues es un reflejo de intolerancia, discriminación, rechazo y ejercicio de poder entre los estudiantes.

Tomando en cuenta cada concepto revisado, se pueden encontrar características similares tales como:

- El acoso escolar, es un subtipo de violencia escolar, que se realiza de forma intencional y predeterminada.
- Es un comportamiento agresivo por parte de uno o un grupo de estudiantes, enfocado a un individuo vulnerable de manera persistente, provocando daño emocional o físico.
- Manifestaciones con una conducta negativa de forma repetida e intencional, por parte de uno o varios sujetos hacia otro en forma de agresión física, psicológica y social.
- Desequilibrio de poder, son determinados grupos los que agreden como signo de poder y estatus, acciones tanto agresivas y violentas; dando como resultado una afectación, tanto en el ámbito escolar y personal.

Dicho con palabras de Olweus (1998) el acoso escolar se refiere a las personas que atormentan hostigan o molestan a otra; existiendo un desequilibrio de fuerzas (relación de poder asimétricas en física o psicológica), y el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad de defenderse y en cierta medida se encuentra inerme al alumno o alumnos que lo acosan. De igual manera, es importante rescatar las palabras de Ortega y Del Rey (2001) donde afirma que el bullying es un fenómeno de agresividad injustificada que cursa con mayor o menor nivel de gravedad, pero siempre es violento porque pervierte el orden esperable de relaciones sociales; lo que hemos llamado la reciprocidad moral esperable entre iguales. Es un juego perverso de dominio-sumisión que cuando se mantiene de forma prolongada da lugar a procesos de victimización, deterioro psicológico de la personalidad de la víctima y de deterioro moral del agresor.

1.3 Tipos de violencia

La violencia es un fenómeno cada vez más frecuente, no es exclusivo de un país o algún sector de la sociedad. Existen varios elementos involucrados, tales como: sociedad, familia y centros educativos; siendo este último el que es importante para nuestra investigación. Desde el punto de vista de Castillo (2011) esta noción de la de violencia escolar que ocurre entre los miembros de una comunidad educativa y que se produce en los espacios físicos de la institución y en aquellos lugares o actividades que están directamente relacionados con lo escolar o con el desarrollo de actividades consideradas como extraescolares.

En palabras de Bisquerra (2014) la violencia se ejerce en el día a día de las relaciones y se instaura progresivamente en una dinámica que se va expandiendo entre los miembros del grupo. El acoso se construye lentamente y cuando se prolonga en el tiempo, se produce la despersonalización progresiva de la persona que es víctima y puede llegar a estallar en episodios de violencia grave y cruel, aparentemente inexplicable. Generalmente se inicia cuando una persona se fija en otra a la que escoge como víctima y la hace blanco de repetidos ataques, directamente o, en el caso de los agresores manipuladores, a través de otras personas (seguidores). En cuanto a la elección de la víctima hay una infinidad de motivaciones, tantas como las que proporciona la variabilidad de las relaciones humanas, pero en el fondo siempre encontramos un móvil, por parte del agresor, relacionado más o menos directamente con el poder. Puede ser que una persona sea vista por otra como una posible competidora; casos en los que alguien intenta erigirse o mantener el liderazgo; además, rivalidades en amistades o relaciones amorosas. Así como circunstancias en las

que se quiere afirmar la pertenencia o la fidelización al grupo; nuevas incorporaciones de alumnos que alteran las relaciones sociales y los roles en éste.

Hay que mencionar, además, desde la perspectiva de Domenech e Íñiguez (2002), quién rescata una visión disciplinaria y académica desde la psicología social, describiendo la construcción social de violencia dónde retoma perspectivas clásicas sobre dicho tópico. Distinguiendo tres perspectivas básicas:

Teorías instintivistas: en esta perspectiva, la agresión se desencadena de manera inevitable ante la aparición de una señal. Sus funciones serían la de supervivencia de la especie; incluso Domenech cita Freud completando esta teoría al añadir que el mismo instinto agresivo, constituye la personalidad humana.

Frustración-agresión: nace como resultado de las teorías psicoanalíticas y de importantes modelos ambientalistas; en esencia, prevé que efectivamente la agresión es el resultado de una pulsión interna, pero ella depende, pero ella de un elemento externo: la frustración. En definitiva, cuando las personas ven impedida la acción que pretenden por alguna fuerza externa, experimentan frustración misma que si aumenta, desencadena agresión.

Aprendizaje social: dicha teoría nace del conductismo, describiendo al comportamiento agresión como una serie de estímulos que provocan cierta clase de comportamientos agresivos, los cuales son permanentes por el esfuerzo que se ha producido de sus ejecuciones tras la aparición del estímulo.

Estas tres perspectivas propuestas por Domenech e Íñiguez (2002) son muy importantes; sin embargo; para fines de este estudio nos apegamos al aprendizaje social ya que el acoso escolar es un fenómeno de conductas aprendidas por imitación y contexto.

Características: intencionalidad, persistencia en el tiempo y abuso de poder.

1.4 Características y tipos de violencia en el acoso escolar

Es importante conocer el punto de partida en el que se puede presentar el acoso en la escuela; tomando en cuenta la posición de Voors (2005) las maneras iniciales en las que se puede presentar el inicio del bullying que son:

Bloqueo social: los hostigadores provocan aislamiento social y marginación, por ejemplo: cuando prohíben jugar en algún grupo, hablar o comunicarte con otros y ocasionar ignorar a la víctima.

Hostigamiento: son conductas de acoso psicológico que manifiestan desprecio, falta de respeto y de consideración por la dignidad mediante ridiculización, burla, menosprecio, crueldad y manifestación gestual de ofensas.

Manipulación social: pretende distorsionar la imagen social y “envenenar” a otros contra el sujeto agredido. No importa lo que se haga todo es utilizado y sirve para inducir el rechazo de otros.

Coacción: pretende que se realicen acciones contra la voluntad a fin de ejercer dominio sobre el otro. Con frecuencia implica ser víctima de vejaciones, abusos o conductas sexuales no deseadas que se deben callar por miedo a las represalias sobre el propio agredido o sus familiares y hermanos.

Exclusión social: el “tú no” es el centro de estas conductas con las que el grupo que acosa segrega socialmente a la víctima. Al “ningunear”, se aplica la “ley del hielo”, se aísla al agredido impidiendo la expresión y participación en los juegos y se produce el vacío social en el entorno.

Intimidación: persigue amedrentar, limitar o consumir en lo emocional mediante amenazas, hostigamiento físico y acoso a la salida del centro escolar.

Amenaza a la integridad: busca atemorizar mediante amenazas contra la integridad física o la de la familia o bien por medio de extorsión.

Así mismo, dentro del acoso escolar existen elementos que lo conforman; partiendo del punto de vista de Rodicio y Iglesias (2011) los elementos distintivos de este fenómeno son:

- El carácter reiterativo y sistemático de la conducta del acosador que, generalmente, tiende a hacerse cada vez más grave con el paso del tiempo.
- El desequilibrio de fuerzas existente entre el que instiga el acoso y el receptor del mismo, que al igual que ocurría en el caso anterior, se va acrecentando con el paso del tiempo, haciéndose cada vez más fuerte uno y mucho más débil otro.
- Se da intencionalidad, si bien no está demasiado claro que el agresor sea plenamente consciente de las consecuencias de su actuación.
- Surge sin existir una provocación explícita.

- Se materializa a través de actos de intimidación y normalmente agresivos o de manipulación.
- Se mantiene, debido a la ignorancia o pasividad de las personas que conforman el contexto más inmediato.
- Su última consecuencia es el aislamiento y la exclusión social de la víctima.
- Se da con total y absoluta impunidad por su carácter oculto y la tendencia existente a su minimización.

1.5 Roles dentro del acoso escolar.

El acoso escolar, es un fenómeno complejo en el que participan diferentes personas que adoptan diferentes roles y de igual manera ciertas variables dependiendo del contexto y momento en el que se origine. Sin embargo, siempre se debe tener presente, que no hay vencedores ni vencidos, buenos ni malos, simplemente personas que por unas causas u otras se ven envueltas en un espiral de agresión y violencia de la que les resulta difícil salir y en la que todos son de algún modo víctimas.

Rodicio y Iglesias (2011) se apoyaron de una imagen que pudiera ayudarles a diferenciar bien las figuras que se dan y los roles posibles dentro del fenómeno, la cual denominaron el triángulo del acoso (Ver figura 1.1) En el que está compuesto por agresores, las víctimas, y los testigos, asumiendo cada uno de ellos un rol específico que los convierte en sujetos activos o pasivos con matices, según el caso. La secuencia habitual de los episodios de acoso escolar se ve reflejada en el gráfico en negrilla: un sujeto o grupo (agresor/es) ejercen violencia (activo/s) sobre otro sujeto (víctima) que la sufre en silencio (pasiva), bajo la mirada atenta de otros compañeros (testigos), que son capaces de actuar (pasivos). Aun siendo ésta, como decimos, la cena más habitual en el fenómeno del acoso en la escuela, no debemos perder de vista otras situaciones de interacción entre estos tres tipos de actores que también están presentes en las instituciones escolares.

Por otra parte, Avilés (2002) menciona las siguientes características:

- Debe existir una víctima, atacada por uno o un grupo de agresores.
- La acción agresiva debe ser repetitiva, sucede durante un periodo largo de tiempo y de forma recurrente.
- Existe una desigualdad de poder, entre el más fuerte y el más débil.
- No hay un equilibrio en cuanto a posibilidades de defensa, ni equilibrio físico, social y psicológico.
- El bullying es individual o grupal, por las características que pueda presentar un solo alumno hostigador, o por el comportamiento de un determinado grupo de alumnos.

Víctima o Agredido

Acorde con Cano y Vargas (2018) las víctimas son los chicos y chicas que reciben las agresiones o humillaciones de acoso escolar, generalmente no tienen claro por qué son objeto de este tratamiento y la mayoría de las veces se sienten agobiadas e incapaces de salir de la situación de acoso. Es frecuente que las víctimas muestren condiciones de debilidad física o psicológica, baja autoestima, discapacidades, retraimiento, ansiedad o liderazgo pasivo. En ocasiones, la víctima termina aceptando las acusaciones que soporta, convenciéndose de estar en condición de inferioridad, ser mal estudiante, mal compañero o compañera, persona socialmente desadaptada o incapaz de valerse por sí sola. Las víctimas son consideradas por los compañeros los más bajos en el estatus escolar y generalmente son las menos populares en la escuela.

Pueden distinguirse dos tipos de víctimas según su reacción frente al acoso escolar: víctimas pasivas o sumisas y víctimas activas, agresivas o provocadoras.

Las víctimas pasivas o sumisas: son las que generalmente no reaccionan o protestan frente al acoso escolar, aunque en ocasiones muestran su miedo y manifiestan su vulnerabilidad y su dolor. Algunas no conocen la razón del acoso al que son sometidas, mientras que otras lo atribuyen a una característica particular suya, como obesidad, discapacidad, modos de expresión, condición de aprendizaje, origen étnico o condición socioeconómica diferente a la mayoría.

Las víctimas pasivas o sumisas, a través de sus comportamientos y actitudes, muestran que están ansiosas e inseguras de sí mismas, se sienten menos atractivas físicamente o presentan características que les disminuyen su autoestima como el

sobrepeso, alguna discapacidad o bajo rendimiento académico; usualmente presentan una situación de aislamiento social, la cual está asociada a escasa asertividad y dificultades de comunicación o empatía.

La falta de amigos puede originar en algunos casos el inicio de la victimización; las víctimas pasivas suelen mostrar miedo ante la violencia y manifestar vulnerabilidad, alta ansiedad, inseguridad y baja autoestima. Algunos estudios muestran que cabe relacionar las víctimas pasivas con familias que han sido o son sobreprotectoras. La conducta de las víctimas pasivas en ocasiones coincide con situaciones asociadas al estereotipo de feminidad, comúnmente conocido como “amaneramiento”. Esta situación puede ser sufrida tanto por los chicos, que probablemente serán más estigmatizados por manifestar características femeninas, como por las chicas, entre las cuales dichas características son más frecuentes, pero menos estigmatizadoras.

Las víctimas activas, agresivas o provocadoras: son aquellas que reaccionan con vehemencia ante el acoso escolar de tal manera que esa reacción se convierte en justificación del acoso, por el mismo agresor inicial o por otros, creando un círculo vicioso que reproduce el maltrato y la humillación. Las reacciones y provocaciones de la víctima pueden ser de muy distintos tipos, como violencia física o verbal, amenazas o manifestaciones muy notorias de dolor. Las investigaciones afirman que las víctimas activas, agresivas o provocadoras suelen ser chicos y chicas en condición de aislamiento y elevada impopularidad, situación que podría estar en el origen de su selección como víctimas. También es frecuente que tengan una tendencia excesiva a actuar de manera impulsiva sin elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación, o tendencia a reaccionar de manera irritante y provocadora.

Acosador o Agresor

Reyzábal y Sanz (2014) señalan que, a partir de numerosas investigaciones llevadas a cabo sobre las características de los agresores, iniciadas ya por el propio Olweus (1998). Habitualmente son alumnos mayores a la media del grupo al que están adscritos, fuertes físicamente, que suelen mostrar con frecuencia conductas agresivas, generalmente violentas, con predilección hacia aquellos que consideran débiles y cobardes. Además, presentan otras características importantes como:

- Se consideran líderes y suelen gozar de mayor popularidad entre sus compañeros, casi siempre basada en la imposición del miedo.

- Muestran una alta autoestima y llamativo asertividad, que resulta fronteriza muchas veces con las actitudes provocativas.
- Se caracterizan por ejercer escaso autocontrol en las relaciones sociales.
- La percepción que tienen de su ambiente revela cierto grado de conflictividad.
- Su valoración de la escuela y el rendimiento escolar que alcanzan suelen ser bajos, debido a sus reducidos logros cognitivos, los cuales contrastan con la habilidad en juegos y actividades no académicas.
- El nivel de empatía es muy bajo, así como su sentimiento de culpa, tendiendo a percibir la agresividad de su conducta como respuesta a la provocación de los otros. De hecho, suelen disfrutar con el sufrimiento de los demás y a sentir necesidad de controlar las situaciones mediante la fuerza.
- El agresor suele tener poca conciencia moral sobre sus actos y despliega una gran capacidad de auto exculpación sobre los hechos que protagoniza.
- Demuestra muy poca comprensión hacia los sentimientos de sus víctimas y carecen de sentimientos de culpabilidad.
- No son capaces de controlar su ira por lo que sus relaciones con los demás son siempre una fuente de conflictos y de agresiones.

Espectadores o Testigos

Los testigos no participan de forma directa en las peleas y violencia hacia una víctima, pero forman parte de los hechos, según Muñoz y Vergara (2014) los espectadores constituyen gran mayoría de la población de una Comunidad educativa, representados principalmente por los estudiantes que presencian el bullying. Dependiendo de la situación, los espectadores pueden ser aliados del agresor o de la víctima, o simplemente tomar una posición neutra frente a la situación de acoso, adoptando una postura indiferente, ni a favor ni en contra de ninguno de los participantes de este triángulo.

Cabe resaltar al respecto que, independientemente de la postura que adopten los espectadores, son estudiantes que sienten incomodidad ante las situaciones de acoso escolar.

Existen cuatro tipos de testigos, según el grado y tipo de implicación:

- Activos, si ayudan o apoyan al agresor.
- Pasivos, si se refuerzan de manera indirecta.
- Prosociales, si ayudan a la víctima.
- Espectadores, si no hacen nada, pero observan la situación.

El temor es una de las principales razones por las que no intervienen cuando se está llevando a cabo un acto de acoso, se debe a que en muchas ocasiones piensa que al interponerse puede ser objeto de violencia. Se aprende a no implicarse, a pasar por alto estos injustos sucesos y a callar ante el dolor de otros esto por temor a ser la siguiente víctima; aunque con frecuencia se sienten culpables por no ayudarla, tienen miedo de convertirse en el objetivo del acosador, al inmiscuirse en algo que, según ellos, no les corresponde y que les podría causar problemas.

1.6 Repercusiones

Desde el punto de vista de Armeaga y Ruiz (2014) el acoso escolar, es un fenómeno el cual se considera que a pesar de siempre haber existido en la escuela; este puede ser concebido por los estudiantes como una situación común y frecuente. Dejando en segundo plano las repercusiones negativas, tanto en los individuos como en su contexto. En este sentido, Enríquez y Garzón (2015) manifiestan que el acoso escolar tiene consecuencias negativas, no solo para las víctimas sino para todos los participantes en general; en el que se pueden producir varios efectos, entre ellos: el deterioro de la autoestima, ansiedad, depresión, fobia escolar e intentos de suicidio que repercuten de forma negativa en la salud mental de la víctima y en el desarrollo de su personalidad.

Así mismo, García y Asencio (2015) consideran que el acoso escolar puede tener también consecuencias graves para la escuela y para la sociedad en su conjunto; ya que, a través del maltrato entre iguales la escuela se convierte en un instrumento esencial para incrementar la violencia en la sociedad ya que, si no se toman las adecuadas medidas antibullying, los acosadores, animados y apoyados por el grupo de afines (cómplices) e incluso por el resto de la clase (indiferentes), aprenden a no tener empatía por el dolor de los demás, lo que termina convirtiéndolos en personas antisociales de los que más tarde se nutrirán las bandas de criminales juveniles. Además, con gran probabilidad los acosadores escolares de hoy podrán ser los acosadores laborales del mañana, con lo que la violencia

en la sociedad se multiplica si no tomamos en la escuela las medidas tempranas imprescindibles para atajar este problema.

Otro rasgo importante son las consecuencias vinculadas a este fenómeno, de acuerdo con Vanega y Sosa (2018) son diversas e impactan de múltiples formas en los individuos involucrados; se han evidenciado consecuencias en el ajuste y adaptación socioemocional tanto de las víctimas como de los agresores. Esta orientación es producto de varios elementos psicosociales: en primera porque los estudiantes se ven inmersos a una exposición constante de incremento de actos de violencia e ilícitos a nivel nacional difundido por distintos medios masivos, a los cuales, inevitablemente, están expuestos niños y jóvenes, que pueden verse influenciados a replicar. Un segundo aspecto que cobra relevancia, es el acceso y uso cotidiano, no siempre en sentido positivo, de medios electrónicos de información; videos, audios e internet, principalmente redes sociales. Un tercer elemento que agudiza el fenómeno de hostigamiento entre iguales, es la tendencia entre ellos mismos a participar en actos de violencia, ya sea como acosador, testigo e incluso víctima, como una forma de legitimación e identificación social. Finalmente, relaciones interpersonales deficientes con familiares y/o amigos, pueden inducir al estudiante a situaciones de hostigamiento ya sea como agresor o víctima.

Este problema de violencia escolar, se desarrolla de acuerdo a ciertos pasos a seguir por cada grupo de individuos; tal como expresa Bisquerra (2014) en las situaciones de grupo se ponen en marcha una serie de mecanismos que pueden fomentar la participación de los compañeros en los actos de maltrato o de acoso que ha iniciado una persona o un pequeño grupo. En la intervención será importante poner de manifiesto estos mecanismos y proporcionar elementos al alumnado para reconocerlos y hacer frente a la presión grupal.

Entre los mecanismos de grupo más relevantes que operan en las situaciones de acoso escolar y lo agravan se encuentran:

- La dilución de la responsabilidad individual en el grupo; por la cual, una persona pierde su capacidad de actuar autónomamente y experimenta una difusión de sus sentimientos de responsabilidad y de culpa sobre las consecuencias de la acción. En situaciones de acoso, cuando preguntamos a los muchachos sobre su conducta agresiva hacia la víctima, responden: pero si lo hacen todos (entonces decimos: Sí, sí, pero tú ¿por qué lo haces?). Parece como si el hecho de que lo hagan todos, en el fondo, legitime la acción negativa.

- La desinhibición de las tendencias agresivas; por la cual, una persona cuando va en grupo ante determinados estímulos desencadenantes, se atreve a hacer cosas que sola no haría. La contemplación de una agresión en la cual el agresor recibe una recompensa por su conducta agresiva (el agresor se ve fuerte, con poder... y los compañeros ríen, aprueban...) tiende a disminuir las inhibiciones propias del espectador. Además, esta conducta se refuerza porque piensa que ese comportamiento apenas tendrá consecuencias negativas para él.
- El contagio social que explica la diseminación relativamente rápida, involuntaria y no racional de un estado de ánimo, impulso o conducta. Está demostrado que las personas tienden a comportarse de manera más agresiva después de observar a otra persona que actúa agresivamente; este efecto es más importante si el observador hace una evaluación positiva del modelo y lo ve como fuerte, duro, valiente.
- Los cambios cognitivos graduales en la percepción de la víctima, como resultado de las continuas agresiones y humillaciones, a los ojos del grupo agresor y muy a menudo también a los ojos del resto de compañeros de clase, se va despersonalizando y al final merece que la acosen. Acaba teniendo la culpa de todo lo negativo que sucede en el grupo. Dan Olweus (2001) define los diferentes modos de reaccionar y los roles en un grupo de alumnos en una situación aguda de maltrato (ver figura 1.3).



Fig. 1.3 Círculo del Bullying (Bisquerra, 2014)

1.7 Consecuencias de cada rol

Teniendo en cuenta a Merayo (2013) todos los protagonistas del proceso de acoso escolar sufren alguna consecuencia en alguna medida; es decir, todas las personas que están involucradas, ya sean de manera activa o pasiva en un proceso de acoso, son víctimas de este proceso. Los acosadores, los espectadores y, por supuesto, las víctimas directas son las que más secuelas negativas sufrirán tanto físicas como emocionales y psicológicas.

Consecuencias para la víctima: El acoso escolar, al igual que otras formas de maltrato psicológico, deja secuelas por estrés postraumático. Investigaciones científicas realizadas sobre el estrés humano sugieren que las víctimas de acoso escolar son más vulnerables a padecer problemas de conducta, como trastorno por estrés postraumático, depresión y trastornos del ánimo a medida que pasan los años. Cuando los sentimientos de la víctima no están siendo bien encauzados y se quedan sin resolver, pueden desarrollarse modificaciones en su comportamiento diario y rutinario como insomnio, pérdida de apetito, ataques de ira, etc. Es común que la víctima viva aterrorizada con la idea de asistir a la escuela y, por ello, intenta aparentar estar enferma en la mañana, o pueden aparecer síntomas psicósomáticos como vómitos, dolores abdominales o de cabeza sin causa aparente, o puede cambiar de camino para ir a la escuela.

También se desarrollan modificaciones más profundas de índole psicológica y emocional; como la pérdida y destrucción de su autoestima y la confianza en sí mismos, llegando a estados depresivos o de permanente ansiedad social al generarse situaciones de inadaptación, y de índole escolar y cognitivo, al observarse una disminución del rendimiento académico.

Consecuencia para el agresor: para los agresores acosar puede convertirse en su forma de conseguir sus objetivos incluso en la edad adulta; por lo que pueden tener dificultades para establecer relaciones positivas en el futuro. García y Asencio (2015) afirman que esta situación pasa, sobre todo; cuando se trata de violencia directa, destacando el alejamiento de las tareas escolares y la consecuente merma del rendimiento escolar, el rechazo de los compañeros; así como un progresivo deterioro social relacionado con el desarrollo de problemas de conducta, además de:

- Aprende a maltratar, como generalmente no recibe consecuencias negativas por su conducta, aprende que los demás acepten sus agresiones e impertinencias, vuelve a repetir esas tácticas que le han dado resultado y se acostumbra a intimidar.
- Dificultades para mantener relaciones interpersonales igualitarias y mutuamente satisfactorias para las personas que intervienen en la interacción.
- Llega a transferir este estilo de interacción de dominio-sumisión a otras situaciones sociales y otros ámbitos de las relaciones Interpersonales (pareja, familia, ocio, trabajo). Se aprecia una inclinación por seguir construyendo vínculos interpersonales basados en la prepotencia y la superioridad.
- Suele provocar tensión y interrupciones en la dinámica del aula y del centro (en pasillos, cambios de clase, etc.) y acostumbra a vivir en este clima alterado.

Consecuencias para el espectador.

Desde el punto de vista de Merayo (2014) a la mayoría de los espectadores no les gusta ser testigos de cómo otra persona está siendo intimidada, la observación de una agresión coloca a la persona en un estado psicológico incómodo, conocido como “disonancia cognitiva” disonancia porque uno presencia una acción moralmente repudiada y, al mismo tiempo, no hace nada al respecto.

- La disonancia cognitiva se produce cuando nuestras acciones no coinciden con el código interno de ética y moral.

- La consecuencia que sufren los espectadores es la posibilidad de llegar a insensibilizarse ante otros abusos o agresiones y a aprender a no reaccionar ante las injusticias.

Existen consecuencias negativas y positivas derivadas del bullying en el testigo, respecto a las consecuencias negativas, entre las principales se encuentra la culpabilidad que sienten por no hacer nada y los sentimientos de inseguridad al observar la conducta del agresor sobre la víctima, y verse a sí mismo como una víctima potencial.

Entre las consecuencias positivas se pueden encontrar los efectos derivados de su acción, al enfrentarse al agresor, en apoyo de la víctima. Sin embargo, no se entiende este enfrentamiento como agresivo; no se trata de responder a la agresión con agresión. Se intenta hacer ver al agresor que su conducta no es aprobada por la mayoría, que no consigue el beneficio social que viene recibiendo de los compañeros (aspecto fundamental en el mantenimiento de su mala conducta). Con esa actitud de no aprobación de la violencia se producen efectos positivos en el testigo, al sentir que ha actuado conforme debería o como se espera de un ser prosocial, al apoyar y acompañar a la víctima en su sufrimiento.

1.8 Prevalencias de acoso escolar

Es importante conocer el análisis de prevalencia del fenómeno, citando a Reynolds (2017) se desconoce la prevalencia exacta del acoso y sólo es posible hacer estimaciones debido a la gran variabilidad en los métodos de evaluación, así como, a la forma en que el investigador lo operacionaliza. Además, las diversas medidas obtenidas mediante diferentes métodos (el auto informe, informe del docente o el informe de pares) implican que lo que constituye un comportamiento suficiente para ser considerado acoso varía a través de encuestas.

Por ejemplo, ¿burlarse de otros estudiantes diversas veces al mes significa una intimidación? ¿El alumno que se comporta así es el mismo tipo de agresor que el que ataca físicamente a otros estudiantes o que de modo persistente acosar o intimidar a los más jóvenes? Hay muy pocos criterios para establecer la naturaleza y la severidad necesarias para que un estudiante pueda ser catalogado funcionalmente como acosador. La determinación de la prevalencia es aún más compleja cuando se tienen en cuenta las diferencias de desarrollo que obedecen a la edad, el género y los factores escolares. En virtud de todo esto es difícil fijar valores exactos de incidencia en los numerosos informes

de investigación publicados que pretenden estimar el comportamiento de intimidación entre los estudiantes

Por su parte, Santoyo y Frías (2014) afirman que el estudio del acoso escolar ha predominado en países de habla inglesa, mientras que en América Latina es de interés reciente. Aunque las comparaciones entre países no son del todo pertinentes; ya que, las investigaciones tienden a utilizar tanto instrumentos como definiciones operativas y muestras distintas, en el nivel internacional los resultados de diversos estudios realizados en Inglaterra y Suecia muestran que entre 7% y 11% de los estudiantes son agresores y entre 6% y 17% son víctimas. Los porcentajes son más heterogéneos en el caso de las víctimas-agresoras. La mayoría de los estudios señala que más de la mitad de los estudiantes no se encuentran involucrados en el acoso escolar, es decir, son observadores.

1.9 Evaluación del acoso escolar

En México, el estudio del acoso escolar empezó en la década de los noventa; centrándose principalmente en el nivel de educación básica, y adoptando una perspectiva cualitativa. En general, las investigaciones describen las actitudes del personal docente, directivo y alumnos ante situaciones de violencia escolar. Existen diversas formas de evaluación del acoso escolar; principalmente en las que se aplican inventarios o cuestionarios cerrados que analizan diferentes tópicos o dimensiones.

Se han realizado varios inventarios adaptados en población mexicana, por ejemplo: Ruiz, Muñoz y Rebolledo (2010) diseñaron y validaron un instrumento denominado Cuestionario de Conductas y Percepciones de Acoso entre Iguales para población mexicana, que consta de 38 reactivos agrupados en 4 factores obtenidos en un Análisis Factorial de componentes principales con rotación Varimax, que explican el 29.90% de la varianza: el primer factor refiere conductas de Agresor y consta de 20 reactivos con un alfa de Cronbach de .917, el segundo se refiere conductas de Víctima, con 8 reactivos y un alfa de .822, el tercero refiere conductas y percepción de testigo con 6 reactivos y un alfa de .772, el último se refiere a acciones para detener actos de acoso con 4 reactivos con un alfa de .700; Ejemplos de los reactivos son: He participado con varios compañeros para amenazar o agredir a mis compañeros (as), Constantemente mis compañeros me molestan, En mí escuela he visto problemas entre compañeros(as).

Otro ejemplo es la Escala diseñada por Reynolds (2015) Escala Reynolds de Acoso-Victimización para escolares (ERAVE) esta presenta tres subescalas:

- Escala Acoso Victimización (EAV), su objetivo es identificar a estudiantes que se involucran en comportamientos de acoso; así mismo, a quienes son víctimas.
- Escala de Angustia de Acoso Victimización (EAAV), su objetivo es detectar a chicos que están experimentando angustia psicológica significativa, tanto internalizada como externalizada.
- Escala de Ansiedad por Violencia Escolar (EAVE), su objetivo es reconocer a los alumnos que muestran altos niveles de miedo y se preocupan por su seguridad en la escuela, así como por el índice de la violencia escolar.

En 2017, se adaptó y validó para población mexicana; estas escalas ERAVE, fueron adaptadas en una versión al español por Ruiz (2017) Cuidando la equivalencia del lenguaje original, así como la adaptación lingüística y sociocultural al contexto mexicano. Donde cada medida está diseñada para ser administrada; ya sea, como una batería para estimar la violencia relacionada con la escuela y su impacto en los estudiantes o como un mecanismo individual para evaluar los dominios específicos del acoso-victimización.

Para fines de esta investigación, se tomará en cuenta la Escala Acoso Victimización (EAV) ya que se busca medir el comportamiento de intimidación y acoso entre iguales. Como afirma (Ruiz 2017) la EAV fue diseñada para evaluar dos dominios separados: el acoso o el acto de agresión entre pares y la victimización, reflejada en ser intimidado o en otra manera de experimentar agresión de pares.

Las características que presenta esta escala son:

- Se compone de 46 reactivos que proporcionan puntuaciones en dos escalas: la Escala de Acoso y la Escala de Victimización.
- Cada una compuesta por 23 reactivos.
- Los reactivos de ambas escalas se intercalan en el protocolo de la prueba de la EAV.
- Al hacer el análisis factorial con los 46 reactivos ajustados limitados a dos factores, se encontró una solución con valores Eigen de 7.0 y 6.0, mismos que explican la varianza de 30.2%.

- Aunque la estructura factorial es similar a la versión de la escala original, se detectaron diferencias sustanciales: la primera es que el orden de los factores es inverso.
- En la versión para población mexicana el primer factor que aglutina los reactivos correspondientes a la victimización, así como el segundo factor, aglutina los reactivos del acoso. Este orden quizá se da por un efecto de la cultura, ya que, con frecuencia, en la población mexicana se tiende a reconocer con mayor facilidad situaciones en las que alguien no ha sido respetado o incluso ha sido agredido y, por el contrario, cuesta trabajo reconocer que se ha participado en situaciones de agresión o que se ha agredido a otros.
- Otra diferencia sustancial es que tres reactivos del factor de victimización y dos del factor acoso presentan pesos factoriales ligeramente debajo de 0.40, que por lo regular sería el límite para ser considerado dentro de un factor.
- En el análisis de correlación reactivo-escala total y alfa de Cronbach, dichos reactivos reflejaron puntajes aceptables para ser incluidos en la escala correspondiente.

Capítulo 2 Resiliencia

2.1 Antecedentes

El fenómeno de la resiliencia como tal ha existido desde tiempo atrás, en un principio el término resiliencia no formaba parte de la psicología; en su lugar, se utilizaba la terminología de invulnerabilidad. Que era concebida como la resistencia a la adversidad y por lo cual los sujetos se adaptan mejor; es hasta los años 90 que se introduce en la psicología, sustituyendo al de invulnerabilidad.

La palabra Resiliencia, deriva del latín resilio que significa saltar hacia atrás, rebotar, volver a atrás, de la física resilience (resiliency) que define la característica de un cuerpo para volver a su forma original después de poner cierta fuerza en él. Esta palabra fue trasladada a las ciencias sociales; donde define a la característica del ser humano para superar las adversidades. Según Rutter (1993) el término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos.

Rutter (1991) afirma que la Resiliencia puede ser promovida, mientras que la invulnerabilidad es considerada un rasgo intrínseco del individuo. Así mismo, este cambio de términos dio paso a dos grandes momentos de investigación; el primero que parte de la necesidad de identificar y conocer la diferencia que existía entre los niños que se adaptan fácilmente y los que no lo lograron pese a desarrollarse en un ambiente de adversidades; el segundo parte de saber las circunstancias que los llevaron a superar condiciones poco favorables en las que se desarrollaron.

Desde la perspectiva de Luthar (2000) la Resiliencia intenta entender cómo los niños y niñas, los sujetos adolescentes y las personas adultas son capaces de sobrevivir y superar adversidades a pesar de vivir en condiciones de pobreza, violencia intrafamiliar, o a pesar de las consecuencias de una catástrofe natural. En Estados Unidos, Werner (1989) realizó una investigación antropológica de corte transversal con cerca de 500 niños en una isla cercana a Hawái; donde lo que más llamó la atención fue que algunos niños con situaciones desfavorables lograron superarse y tener una vida adulta mejor. Hasta este momento al término resiliencia se le denominó como factores adaptativos mismos que daban paso a la adaptación positiva a niños que vivían situaciones de adversidad.

Por consiguiente y siguiendo la línea de investigación, se da apertura a un segundo gran momento de investigación que se enfocó en dos puntos:

- la noción de los procesos de la resiliencia, en el que y el cómo.
- la promoción de modelos para programas sobre resiliencia; donde se pretendía que se enseñara a ser resilientes a través de programas sociales.

El objeto de estudio de Werner (1989) dio la vuelta al mundo e inspiró a otros estudiosos a realizar investigaciones sobre dicho fenómeno. Rutter (1990) en Inglaterra realizó una investigación con familias de alto índice delictivo, donde determina que los factores protectores/adaptativos no eran sino mecanismos protectores y que estos se relacionan con las cualidades y el contexto del individuo. Por otra parte, Garmezy (1991) refiere que la Resiliencia viene asociada a la presencia de factores protectores que amortiguan los efectos adversos de golpes físicos y/o emocionales.

De ahí que, estas investigaciones dieron apertura para que en América Latina se crearán grupos importantes de investigación sobre este término, centrados en lo social y como respuesta a los problemas de su contexto; es por ello que actualmente hablar de resiliencia es hablar de un concepto utilizado dentro de disciplinas tales como la psicología, sociología, antropología, derecho, salud, trabajo social, economía y filosofía.

2.2 Definición de Resiliencia

Rutter (1992) define a la resiliencia como el conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. Estos procesos tienen lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del individuo y su ambiente familiar, social y cultural.

Por su parte, Munist (1998) refiere que es la capacidad de hacer frente a las dificultades de la vida, superarlas y ser transformados positivamente por ellas. Es decir, después de vivir estos infortunios y vivir en un sentimiento angustiante, se pretende obtener un aprendizaje, asimilarlo, afrontarlo y mejorar la forma de ver próximas situaciones desfavorables.

Para Vanistendael (2002) la resiliencia no está en los seres excepcionales sino en las personas normales y en las variables naturales del entorno inmediato. Por eso se entiende que es una cualidad humana universal presente en todo tipo de situaciones difíciles y contextos desfavorecidos, guerra, violencia, desastres, maltratos, explotaciones, abusos, y sirve para hacerles frente y salir fortalecidos e incluso transformados de la experiencia.

Desde el punto de vista de Berkes (2003) y partiendo de una visión antropológica, psicológica y ecológica; la resiliencia se define como esa capacidad para hacer frente a los cambios dentro del socio ecosistema, y nos ayuda a cambiar la perspectiva de análisis desde modelos simples de relación causa-efecto a sistemas complejos y relaciones no lineales, siempre considerando la dimensión escalar del tiempo y el espacio.

Uriarte (2005) define el término de resiliencia, como la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad, a pesar de vivir en contextos de riesgo, como entornos de pobreza y familias multiproblemáticas, situaciones de estrés prolongado, centros de internamiento, etc. Se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos y segregados socioculturalmente.

De acuerdo con González-Arratia (2007) la resiliencia se ha entendido como el resultado de la combinación o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que posibilitan superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva.

Con base en los conceptos presentados se puede deducir que: el sujeto al ser un ser social, su aprendizaje está sujeto a su medio, entorno familiar, educativo y cultural. Por lo cual, si el individuo aprende a enfrentar las adversidades, mostrará dinamismo en su proceso de resolución y podrá trascender a un efecto dominó a lo largo de su vida; de esta manera, será más sencillo resolver aun cuando su entorno se complique.

2.3 Características de las personas resilientes

Partiendo del conocimiento de que el individuo se desarrolla dentro de una sociedad o medio Folke (2002) define al medio, como un sistema llamado socio ecosistema; mismo que, está compuesto por comunidades humanas que ocupan y se relacionan con un territorio y viceversa; además, está caracterizado por una densa red de interrelaciones entre las dimensiones sociocultural y ecológica. Por lo tanto, la resiliencia en esta definición debe ser comprendida como esa capacidad de hacer frente al cambio. Cyrulnick (2004) menciona que las cualidades que llevan a la resiliencia se construyen en la relación con el otro; del mismo modo que el desarrollo normal o los trastornos psicológicos.

Para bien o para mal estamos modelados por el trato y las miradas de los demás; de tal forma que, el fin de ser un individuo resiliente es ver de manera diferente los fracasos, es

sustentar un problema con una solución; ya que, si enfrentamos al problema sin temor lo que hará en nosotros como individuos será ser más fuertes y no dejarse vencer para las próximas situaciones; así mismo podremos ayudar, apoyar y recibir lo mismo de nuestro entorno. Por consiguiente, la manera en que nos adaptamos a las situaciones es un constructor de nuestro entorno, pues contamos con características generales que en el momento de enfrentar la adversidad relucen.

Por lo cual, Suarez (1993) denomina como pilares de la resiliencia esas características que se han mostrado con mayor frecuencia en las personas resilientes y de las que más adelante hablaremos con un poco más de detalle:

- Introspección
- Independencia
- La capacidad de relacionarse
- Iniciativa
- Humor
- Creatividad
- Moralidad

Mientras que Henderson y Milstein (2003) señalan “seis pasos para fortalecer la resiliencia” fomentados desde la familia, la escuela y la comunidad:

- **Para contrarrestar factores familiares de riesgo.**
 1. Enriquecer los vínculos pro sociales
 2. Fijar límites claros en la acción educativa.
 3. Enseñar habilidades para la vida
 - **Para favorecer la resiliencia.**
 4. Ofrecer afecto y apoyo.
 5. Establecer objetivos retadores.
 6. Participación significativa.

Reflejando como punto más importante para fortalecer la resiliencia, el afecto, que ligado con estos seis pasos, lograrán desarrollar personas optimistas, responsables, con autoestima y autoeficacia.

Para entender de mejor manera la relación que existe entre la resiliencia es necesario comprender que el apego o los vínculos afectivos se dan en muchas especies animales, entre ellas los cerdos, los monos y los seres humanos, siendo estos últimos los más tardados en crear dichos vínculos; mismos que pueden corresponder a un entorno social o no, ya que puede ser hacia un objeto, un territorio geográfico o una persona.

Por lo que, Bowlby (1986) menciona que la vía que sigue cada individuo en el curso de su desarrollo y su grado de resiliencia frente a los acontecimientos estresantes de la vida, se hallan sólidamente determinados por la estructura de la vinculación que haya desarrollado en el transcurso de sus primeros años. Por tal motivo, es necesario entender que los 3 primeros años de vida del sujeto son de suma importancia para la formación de vínculos afectivos y la creación de redes de apoyo para fomentar y motivar el desarrollo de sus habilidades o cualidades resilientes, tanto en el seno familiar como en un ambiente educativo.

2.4 Habilidades Resilientes

Lemaitre y Puig (2004) definen a las habilidades como aquellas destrezas que son entrenables y que aparecen como manifestaciones de las fortalezas intrapsíquicas (pilares de resiliencia), son observables, fortalecidas y dependen del contexto y del momento evolutivo.

Para Mrazek y Mrazek (1987) existen 12 habilidades resilientes:

1. *Respuesta rápida al peligro*: es la habilidad para reconocer las situaciones que ponen al sujeto en riesgo
2. *Madurez precoz*: desarrollo de la capacidad de hacerse cargo de sí mismo.
3. *Desvinculación afectiva*: se refiere a separar los sentimientos intensos sobre uno mismo.
4. *Búsqueda de información*: se refiere a la preocupación por aprender todo lo relacionado con el entorno.

5. *Obtención y utilización de relaciones que ayuden a subsistir*: es la capacidad para crear relaciones que beneficien a la persona en momentos críticos.
6. *Anticipación proyectiva positiva*: se refiere a la capacidad de imaginar un futuro mejor al presente.
7. *Decisión de tomar riesgos*: es la habilidad de asumir la responsabilidad propia cuando se toman decisiones incluso si la decisión tiene algún tipo de riesgo.
8. *La convicción de ser amado*: creer que se puede ser amado por los demás
9. *Idealización del rival*: la persona se identifica con alguna característica de su oponente
10. *Reconstrucción cognitiva del dolor*: es la habilidad para identificar los eventos negativos de la forma que sea más aceptable.
11. *Altruismo*: se refiere al placer de ayudar a otros.
12. *Optimismo y esperanza*: es la disposición de tomar positivamente las cosas que podrían ocurrir en el futuro.

Estas habilidades son parte importante del desarrollo de la resiliencia; sin embargo, existen otros factores que en conjunto con estas ayudan al sujeto a ser más resiliente, Vanistendael (1997) menciona que existen cinco dimensiones de la resiliencia:

1. Existencia de redes sociales informales
2. Sentido de la vida, trascendencia
3. Autoestima positiva
4. Presencia de aptitudes y destrezas
5. Sentido del humor.

Mientras que Simpson (2011) habla de tres factores importantes al momento de caracterizar o definir a la resiliencia:

Niveles: capacidad de personas, grupos, instituciones y comunidades. Esta característica refiere a que la resiliencia no es meramente individual, sino que también se da en grupos (la familia), comunidades (pueblos) e instituciones (escuelas, empresas) y cada una de estas respectivamente con las características individuales de cada sujeto.

Usinas o espacios resilientes: son los espacios generadores de resiliencia. Estos espacios son todos esos lugares de interacción entre el sujeto y el medio y entre los individuos. La resiliencia desde una perspectiva sociocultural pasa del YO al NOSOTROS y se tienen preceptos en plural: Nosotros somos (somos todos y nos procuramos), Nosotros estamos (todo saldrá bien mientras nos responsabilicemos de nuestros actos), Nosotros podemos (hablar sobre las cosas, controlarnos y buscar soluciones) y Nosotros tenemos (personas a nuestro alrededor en las que confiamos, que nos ponen límites para aprender y que nos ayudan).

Principios movilizantes: son los factores constituyentes y mecanismos socioculturales. Estos complementan a las usinas, son estímulos básicos que movilizan el proceso resiliente, algunos de ellos son: valores (humor social, solidaridad, salud comunitaria), pertenencia, capacidad de comunicación, expresión y educación.

De la misma forma Cyrulnik (2001) define al tutor de resiliencia como alguien que puede ser una persona, un lugar, un acontecimiento o una obra de arte, todo aquello que pueda provocar un renacer del desarrollo psicológico tras el trauma. Este tutor debe tener ciertas características, como lo son: presencia junto al sujeto; amor incondicional, estímulo y gratificación afectiva a los logros, creatividad, iniciativa, humor, capacidad para asimilar nuevas experiencias y para ayudar a resolver problemas sin suplantar al sujeto.

Desde el punto de vista de Saavedra (2005) refiere, que para la obtención de estas habilidades resilientes intervienen factores protectores en las diferentes áreas del desarrollo:

Factores personales: alto nivel intelectual en el área verbal, acercamiento social y sentido del humor.

Factores cognitivos y afectivos: empatía, autoestima, motivación al logro, resolución de problemas y autosuficiencia.

Factores psicosociales: ambiente familiar estable con comunicación abierta, y buena relación con los padres.

Hawley y De Haan, (1996) indican que los factores de protección o protectores son aquellos atributos del individuo y del ambiente que lo protegen de situaciones estresantes. Mientras que Rutter (1985) señala a los factores protectores; como, influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un

resultado no adaptativo, y no siempre son experiencias positivas o benéficas. Por lo que podemos determinar que los factores protectores no solo son atributos del individuo o experiencias positivas, también son las redes de apoyo, relaciones significativas para el sujeto o factores de riesgo. Estos últimos son para Hawley y De Haan, (1996) aquellos que incrementan la posibilidad de desarrollar un problema emocional o de conducta.

2.5 Resiliencia: Un nuevo enfoque de mejoramiento individual

Milgran y Palti (1993) definen a los individuos resilientes como aquellos que se enfrentan bien a los estresores ambientales a los que se ven sometidos en los años formativos de su vida. Por lo que debemos entender que una persona resiliente va a contar con ciertas características que le ayudarán a favorecer sus futuras experiencias.

Por otra parte, Suarez (1993) menciona a los pilares de la resiliencia; como esas características que se han mostrado con frecuencia en personas resilientes, las cuales son:

Introspección: permite preguntarse y responderse a sí mismo de una manera honesta.

Independencia: marca un límite entre el sujeto y su medio sin caer en un total aislamiento.

Capacidad de relacionarse: es esa posibilidad de permitirse vincularse con otras personas, dar afecto y recibirlo.

Iniciativa: se describe como el hecho de exigirse a realizar tareas cada vez más complejas que exijan dar más de sí mismo y plantearse nuevos retos.

Humor: se describe como verles el lado divertido a las adversidades

Creatividad: es darle un orden nuevo a la adversidad.

Moralidad: es el deseo personal de bienestar, hacia él y hacia el entorno, así como la capacidad de comprometerse con valores.

Rutter (1985) afirma que la resiliencia no debe ser entendida como la animada negación de las difíciles experiencias de la vida, dolores y cicatrices; es más bien, la habilidad para seguir adelante a pesar de ello. Por lo que una persona resiliente tendrá, las herramientas para poder incrementar sus habilidades y superar cualquier adversidad; sin embargo, es posible que al trabajar mucho su resiliencia se genere una resistencia o tolerancia al dolor, lo que resultará en algo llamado indefensión. Seligman (1967) define que la indefensión es

el estado psicológico que se produce frecuentemente cuando los acontecimientos son incontrolables.

Cabe mencionar que un acontecimiento es incontrolable cuando no se puede hacer nada para cambiar la situación, es decir que se haga lo que se haga, siempre ocurrirá lo mismo. Por lo tanto, se puede definir a la indefensión de la siguiente manera; Seligman (1967) afirma que cuando un organismo ha experimentado una situación traumática que no ha podido controlar, su motivación para responder a posteriores situaciones traumáticas disminuye; aunque responda y la respuesta logre liberarse de la situación, le resulta difícil aprender, percibir y creer que aquella ha sido eficaz, además de que el equilibrio emocional queda perturbado.

Es así que, los síntomas de la indefensión se determinan con tres características importantes:

Motivacional: los acontecimientos incontrolables disminuyen la motivación para iniciar respuestas voluntarias.

Cognitiva: una vez que el individuo experimenta la incontrolabilidad, resulta difícil aprender que su respuesta ha sido eficaz. La incontrolabilidad distorsiona la percepción del control.

Emocional: Un acontecimiento traumático puede generarle miedo al individuo, si este trauma es reiterativo y sin control, puede causar depresión.

Sin embargo, existe una forma de prevenir y curar el estado de indefensión y es darles énfasis a esas situaciones sobre las que el individuo si tiene control esto ayudará que poco a poco recobre la confianza y la motivación lo que generará que trabaje en su autoestima y vuelva a retomar el control de esas situaciones estresoras que lo llevaron a dicho punto.

2.6 Evaluación de la resiliencia

Jowkar, Friborg, y Hjemdal (2010) mencionan que existen varios instrumentos para la medición de la resiliencia con adecuadas propiedades psicométricas; sin embargo, es importante tomar en cuenta que estos no consideran el entorno social; por lo que hace necesario que el instrumento de medida esté diseñado y adaptado a las características específicas de cada cultura. Por lo tanto, hay diferentes formas de evaluar la resiliencia, principalmente inventarios o cuestionarios cerrados que analizan diferentes tópicos o dimensiones.

En México se han realizado varias adaptaciones para la población mexicana, de los cuales se mencionan algunos:

El Cuestionario de resiliencia, fuerza y seguridad personal creado por González-Arratia (2008) está conformado por 50 ítems dividido en 5 factores: 1) seguridad personal, 2) autoestima, 3) afiliación, 4) altruismo, 5) familia. Con una confiabilidad de $\alpha = 0.9065$ y un coeficiente Alpha $\alpha = 0.92$ al momento de realizar la validación.

La Escala de Resiliencia Mexicana es una adaptación que realizaron Palomar y Gómez (2010) compuesto por 43 ítems, divididos en 5 factores: 1) Fortaleza y confianza en sí mismo 2) Competencia social. 3) Apoyo familiar, 4) Apoyo social y 5) Estructura; donde la confiabilidad de los factores oscila entre .79 y .92 y la escala total tiene una confiabilidad de .93. Esta escala se basó en dos instrumentos que miden resiliencia en adultos, sin embargo, estos instrumentos no fueron aptos para población mexicana. Por lo que se creó un nuevo instrumento, con el objetivo de evaluar la resiliencia en jóvenes mexicanos, así como conocer si existen diferencias entre las variables sociodemográficas, como lo son el sexo, edad, ocupación, ingreso y estado civil.

Para fines de esta investigación usaremos el instrumento de Palomar y Gómez (2010) ya que nos ayudará a medir el nivel de resiliencia en los jóvenes de bachillerato, con los parámetros más cercanos a nuestra cultura.

Las características que presenta esta escala son:

- Se compone de 43 reactivos, dividida en 5 factores: 1) Fortaleza y confianza en sí mismo 2) Competencia social. 3) Apoyo familiar, 4) Apoyo social y 5) Estructura
- Al hacer el análisis factorial de componentes principales y rotación varimax con los 43 reactivos, se obtuvo un factor de .40
- En el análisis de correlación reactivo-escala total y alfa de Cronbach, dichos reactivos reflejaron puntajes aceptables para ser incluidos en la escala correspondiente.

Algunos ejemplos de los ítems son: Me gustan los retos, Creer en mí mismo me ayuda a superar los momentos difíciles, Me siento cómodo con otras personas, solicitando se respondiera con: nunca, algunas veces, casi siempre, siempre, según sea el caso.

2.7 Modelos de Resiliencia

Puig y Rubio (2011) definen que un modelo es solo una representación de la realidad, un esquema teórico de un sistema o realidad compleja; por lo que hablar de un modelo, significa hablar de una realidad simplificada que hará más fácil la comprensión de los hechos. A continuación, se muestran algunos ejemplos de estos modelos.

En la resiliencia existen tres tipos de modelos:

- *Modelos descriptivos*
- *Modelos de aplicación*
- *Modelos mixtos*

A continuación, se describen algunos de los modelos que ayudan en el desarrollo de la resiliencia:

Modelo de la casita de Vanistendael (1994)

Este modelo fue elaborado por Stefan Vanistendael en 1994 y se basa en la metáfora de la que se requiere para la construcción de una casa; donde los cimientos son el amor incondicional, la aceptación de la persona, arriba de ellos se construye el sentido de vida que es de suma importancia. Pues se sabe que se tiene un objetivo y su vida se dirige hacia ello, contemplando la autoestima, el humor, aptitudes y competencias, quedando hasta arriba el ático que es la incorporación de conocimientos nuevos; por lo que este modelo determina que la resiliencia se construye y se fortalece. (Ver figura 1.4)



Fig.1.4 Modelo de la casita de Vanistendael 1994

Modelo de Resiliencia que Glenn Richardson (1990)

Fue creado por Richardson, Neiger, Jensen y Kumpfer en 1990. Este modelo explica los procesos por los que una persona atraviesa para superar una adversidad. Se explica cómo el sujeto recorre una secuencia de sucesos que derivan a una reintegración, que se puede dar de las siguientes formas:

1. Reintegración disfuncional: conductas de riesgo.
2. Reintegración con pérdida o inadaptación: conductas de evitación, pérdida de autoestima.
3. Reintegración a la zona de bienestar u homeostasis: se supone una vuelta al equilibrio.
4. Reintegración con resiliencia: supone un aprendizaje positivo extraído de la superación del propio proceso de enfrentamiento.

Modelo de Henderson y Milstein (Resiliencia en la escuela).

Este modelo está basado en el modelo de Richardson (1990) en conjunto con otras fuentes de resiliencia como son las de Werner y Smith (1992), Wolin (1993). Lo que se pretende es seguir 6 pasos que se dividen de la siguiente forma:

Los tres primeros están encaminados a mitigar el riesgo:

1. Enriquecer los vínculos psicosociales.
2. Fijar límites claros y firmes.
3. Enseñar habilidades para la vida.

Los tres siguientes se describen como elementos claves para que se sobreponen a la adversidad:

4. Brindar apoyo y afecto.
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas.
6. Brindar oportunidades de participación significativa.

Modelo de Resiliencia Familiar.

Este modelo se deriva de la visión de resiliencia de Froma Walsh; el cual, se enfoca en la resiliencia familiar, viendo a la familia como una unidad funcional, junto con los procesos que se dan en ella y en su entorno social. Así mismo, este modelo tiene una visión sistémica pues se basa no solo en el individuo sino en el contexto y en la interacción en este; así como en la respuesta del sujeto ante el trauma. Walsh (2005) menciona que lo importante es mantener un equilibrio dinámico; también refiere que hay elementos trascendentales para conseguir el equilibrio:

1. Sistema de creencias: es darle sentido a la adversidad y tener una visión positiva; así mismo trabajar con nuevos significados que se compartan, lo que se generará un empoderamiento en ella.
2. Patrones organizacionales frente a la adversidad: busca que la familia sea flexible, muestre capacidad para el cambio y esté consciente que ella cuenta con los recursos tanto sociales como económicos.
3. Procesos comunicativos.

Modelo holístico de Resiliencia.

Forés y Grané (2012), definen este modelo como una integración de varias propuestas teóricas, trabajos anteriores, procesos dinámicos y diacrónicos que se complementa con tres aspectos básicos, que se pueden observar en los procesos resilientes y que ellos llaman energías

1. *Energía de relación*: se define como esos procesos individuales que se van a relacionar con el entorno y sus acompañantes.
2. *Energía de aprendizaje*: esta complementa a la otra y viceversa; ya que aquí, se obtiene en aprendizajes que ayudarán resolver circunstancias complicadas a futuro.
3. *Energía creativa*: aquí se puede observar la manera en que se sobrellevan y resuelven las problemáticas en complemento con las demás energías.

Es decir, que el modelo holístico se identifica como un todo y que es tan versátil y flexible que se puede aplicar en diferentes momentos y / o circunstancias. Retomando lo explicado por Puig y Rubio (2011) hablar de los modelos de resiliencia es hablar de una realidad más

simple y de fácil comprensión de los hechos. Por lo que sería importante comprender las diferencias de los tres tipos de modelos arriba citados:

Modelos descriptivos: explican de manera muy sencilla el concepto de resiliencia.

Modelos de aplicación: se basan en los modelos descriptivos para proporcionar herramientas para el trabajo con la resiliencia y desarrollar las habilidades correspondientes, tanto individual como colectivamente.

Modelos mixtos: este modelo combina las características de los modelos descriptivos y de los modelos de aplicación; haciendo a estos últimos los más completos para trabajar y promocionar la resiliencia. Es importante comprender que el uso de los modelos de resiliencia (considerando el más apto para él individuo) ayudará en el trabajo a realizar por el individuo para lograr desarrollar sus habilidades resilientes y continuar con su desarrollo personal.

2.8 Resiliencia en la escuela

La educación es un proceso social necesario para que el individuo aprenda contenidos culturales necesarios para su adaptación, al medio o entorno en el que se desarrolla, así como el saber convivir, socializar y lograr un sentido de pertenencia.

En el ámbito educativo resulta muy favorable estudiar la resiliencia; ya que, la escuela bien puede convertirse en un factor protector para los jóvenes; por lo que resulta un tema de interés, tomando en cuenta la opinión de Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1977) a través de la resiliencia, se tiene la posibilidad de identificar a estudiantes que están desarrollando resiliencia, apoyarlos; además, fomentar habilidades resilientes en los estudiantes de cualquier nivel educativo. Esto con la intención de poder enfrentar su crecimiento e inserción social de modo próspero. Uriarte (2006) refiere que en la escuela, la promoción de la resiliencia es un enfoque que destaca la enseñanza individualizada y personalizada, que reconoce a cada alumno como alguien único y valioso, que se apoya en las características positivas, en lo que el alumno tiene y puede optimizar; ya que, los maestros como actores clave tienen la posibilidad de identificar estudiantes en riesgo y si han logrado ganarse la confianza del alumno, pueden ayudarle a explotar sus potencialidades resilientes.

Es así que en muchas ocasiones los maestros sin pensarlo se convierten para sus estudiantes en promotores de resiliencia. Por lo que, los docentes dejan de ser solo

docentes y pasan a ocupar también el papel de tutor resiliente, este último es de suma importancia para que el individuo pueda continuar con su desarrollo personal y en resiliencia. Tal como menciona Cyrulnick (2002) cuando los padres no han creado un vínculo afectivo protector y estable, el profesor puede resultar una figura sustitutoria y la experiencia escolar en su conjunto una oportunidad para la “restitución” o “compensación” de un niño que sin éxito escolar habría derivado hacia la inadaptación; lo que significa que los estudiantes que han tenido experiencias ya sea directa o indirectamente, buscarán ese apoyo el profesor, haciéndolo para ellos su tutor resiliente o una personas significativa, que los motivara durante este proceso.

Por consiguiente, Vanistendael y Lecomte (2002) mencionan que esta persona significativa en resiliencia puede comprender los conflictos del sujeto y aceptarlo fundamentalmente, basándose en la confianza y los vínculos afectivos que puedan lograr tener. Es por eso que construir la resiliencia desde la escuela requiere, sobre todo, que los profesores sean profesionales resilientes, con el fin de que el individuo pueda lograr conseguir su propia autonomía ante las adversidades y pueda crear un efecto dominó en su entorno. Higgins, (1994) destaca que las cualidades asociadas a la resiliencia son individuales, no innatas, pero si aprendidas y por lo tanto proceden de la educación, haciendo más fácil la incursión de la resiliencia, estas se describen como:

- Autoestima consistente.
- Convivencia positiva, asertividad, altruismo.
- Flexibilidad del pensamiento, creatividad.
- Autocontrol emocional, independencia.
- Confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía, optimismo.
- Flocus de control interno, iniciativa.
- Sentido del humor.
- Moralidad.

Por esta razón, y citando a Cyrulnick (2001) la tarea del educador es descubrir y fortalecer esas cualidades que pueden permitir a todos los niños sobreponerse a las dificultades, tener éxitos y prepararse para una integración social adecuada y creativa. Frente al determinismo social y al determinismo de los primeros años de vida, el profesor está convencido de que

una infancia infeliz no determina el futuro personal. En palabras de Cyrulnick (2001) de este modo, niños y adultos pueden cambiar e idealizar o imaginar un futuro diferente y positivo lo cual hará que se dejen a un lado las cuestiones negativas. Así mismo Melillo y Suárez (2005) refieren que las escuelas que estimulan la resiliencia establecen altas expectativas para sus alumnos, les brindan apoyo para alcanzarlas y les informan lo necesario para obtener éxito.

2.9 Resiliencia y Acoso escolar

Para Ovejero (2018) el acoso escolar es una modalidad de agresividad psicológica, que altera la normal relación entre los estudiantes en las instituciones educativas y que se incrementa cuando el clima es negativo y de gran conflicto, entre los agentes del aula, las culturas y la influencia de determinados estereotipos. Por su parte Bisquerra (2014) afirma que la violencia se ejerce en el día a día de las relaciones y se instaura progresivamente en una dinámica que se va expandiendo entre los miembros del grupo. A causa de estos comportamientos, se puede encontrar que el acoso se construye lentamente y cuando se prolonga en el tiempo se produce la despersonalización progresiva de la persona que es víctima y puede llegar a estallar en episodios de violencia grave y cruel. Así pues, considerando que el acoso escolar es un fenómeno que causa dificultades en los centros de todos los niveles educativos de México, ocasionando problemas emocionales y psicológicos a quien lo sufren, es necesario tomar algunas medidas para prevenir y disminuir sus daños; ya que este fenómeno trae consecuencias negativas tanto a víctimas como agresores, quienes pueden llegar a presentar problemas de ansiedad, estrés, depresión, somatización, falta de autoestima, coacción, exclusión, estigmatización, manipulación.

Por tanto, bajo este esquema los individuos carecen de habilidades resilientes las cuales son muy importantes; ya que, a través de la resiliencia se puede adquirir la capacidad para desarrollarse y ayudar a tener una visión más optimista de la realidad y los obstáculos que se presentan ante la vida. Como afirma Reyzábal y Sanz (2014) el fenómeno de la resiliencia cobra importancia en el contexto escolar; ya que está demostrado que después de la familia, los centros educativos constituyen un ambiente clave, fundamental para que los niños adquieran, entre otras, las competencias necesarias para reponerse de frecuentes carencias (materiales, emocionales, cognitivas, culturales o sociales) de diversa índole, no cubiertas por el núcleo sociofamiliar del que proceden (disfunciones observables no sólo

ambientes económicamente desfavorecidos, sino también en otros teóricamente bien dotados materialmente).

De ahí que, una de las formas de ayudar a los involucrados en el círculo de violencia, se encuentra en la participación de toda la comunidad escolar; así como, la utilización de algún modelo para el trabajo y desarrollo de la resiliencia, por ejemplo: el Modelo de Henderson y Milstein (1996) este modelo es flexible e involucra la participación activa de los maestros en la construcción de resiliencia; a través de su propia formación en el campo, del beneficiarse de vínculos que se gestan entre colegas, de creer en sus conocimientos para trabajar y de utilizar los recursos que tienen a su haber en el salón de clase.

Por esta razón, es de suma importancia la participación de los docentes y comunidad educativa en el desarrollo de la resiliencia de sus alumnos, Wang (1994) afirma que los maestros pueden tener un rol muy importante en reducir el estrés, dando el apoyo positivo que tanto necesitan los niños en condiciones adversas. Puesto que construir la resiliencia desde la escuela requiere, sobre todo, que los profesores sean profesionales resilientes, capaces de implicarse en un proyecto educativo compartido con el resto de la comunidad (Uriarte, 2005) con el fin de lograr un desarrollo integral en el alumnado y evitar la exclusión social. De manera que, este modelo tiene la ventaja de poder utilizarse en un marco preventivo, así como poder ser utilizado en cualquier etapa escolar y por cualquier personal dentro de la comunidad educativa.

Capítulo 3 Método

3.1 Planteamiento del problema

El acoso escolar se convierte en un fenómeno cada día más frecuente en las escuelas; ya que, no sólo han incrementado el número de casos registrados, sino también el nivel de violencia y formas de ataque que son empleadas por los agresores que algunas veces van desde conductas sutiles de corte psicológico hasta agresiones físicas. Según Díaz (2005) estas en ocasiones, pueden poner en riesgo la integridad de las víctimas; lo que implica un alto factor de riesgo que repercute en su integración al medio escolar, el desarrollo normal de los aprendizajes y el abandono escolar. Este último es importante considerar; ya que, el fracaso escolar de los alumnos inicia en el fracaso personal de los mismos, debido a la interacción social que lleva a cabo en el contexto educativo.

En un estudio realizado en 2015 por Mazadiego, Vega y Reboredo en adolescentes del estado de Colima; se identificó que los adolescentes eran agresores y víctimas y que estos tenían un nivel bajo de resiliencia; por lo que, se aplicó un taller, con el fin de lograr contrarrestar las conductas agresivas y por ende el bullying; así mismo se identificó que las mujeres en su mayoría tienden a ser más resilientes que los varones.

Por otra parte, en 2016 Márquez González; Verdugo Lucero; Villarreal Caballero; Montes Delgado y Sigales Ruiz, realizaron una investigación cuya finalidad fue diferenciar al bullying de la violencia escolar, considerando que, para ellos, la violencia escolar es percibida como esos actos agresivos, aislados y no frecuentes a diferencia del bullying. Concluyendo así, que tanto la solución como la prevención de ambas, es el desarrollo de habilidades resilientes.

Con base en estas investigaciones, es importante considerar a la resiliencia como parte del desarrollo del individuo y como uno de los apoyos para disminuir el bullying. Para esta investigación y considerando la postura de Vanistaendel (2002) entenderemos a la resiliencia, como la cualidad humana universal que está en todo tipo de personas y en todas las situaciones difíciles y contextos desfavorecidos que permite hacer frente a las adversidades y salir fortalecido de las experiencias negativas; por tal motivo, el estudio de la resiliencia se centra en resaltar esas condiciones positivas que dan apertura a generar un desarrollo sano y positivo. Mientras que en el ámbito educativo busca identificar si los estudiantes cuentan o no con habilidades resilientes y si éstas actúan como factor protector ante el acoso escolar.

3.2 Pregunta de investigación:

- Los alumnos involucrados en situaciones de acoso escolar; ya sea, como agresores o víctimas ¿tendrán habilidades resilientes?

3.3 Supuestos de investigación

- Los alumnos involucrados en situaciones de acoso escolar como son: agresores o víctimas carecen de habilidades resilientes.
- Generar resiliencia, podrá ser un factor de protección para evitar situaciones de acoso escolar.

3.4 Objetivos Generales

- Identificar en un grupo de alumnos de nivel medio superior aquellos que se encuentran en situaciones de acoso escolar y establecer si todos los participantes cuentan con habilidades resilientes.

3.5 Objetivos particulares

- Identificar en un grupo de alumnos de nivel medio superior, aquellos que tienen un rol de agresor o de víctima en situaciones de acoso escolar.
- Identificar si los alumnos involucrados en situaciones de acoso escolar con rol de acosador o víctima presentan habilidades resilientes.
- Identificar si el total de los participantes presentan habilidades resilientes.

3.6 Participantes

Participaron en el estudio 145 alumnos de nivel medio superior, inscritos en un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) ubicado al sur de la Ciudad de México. Por sexo: 61 mujeres (42.5%) y 84 hombres (57.5%), con edades entre 14 y 19 años, con una mediana de 15 años. 55 (37.7%) del turno matutino y 90 (61.6%) del turno vespertino. Todos del mismo plantel en la zona sur de la Ciudad de México.

3.7 Muestreo

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional; ya que, se pidió a los alumnos que estaban cursando el primer semestre en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de

Servicios (CETIS) que contestaran los instrumentos de forma voluntaria y anónima. Cabe señalar que estos datos fueron levantados en el ciclo escolar 2019.

3.8 Tipo de estudio

El estudio que se realizó es de tipo descriptivo y de corte cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2016) se aplicarán los instrumentos para evaluar acoso escolar y habilidades resilientes.

3.9 Instrumentos

Para el presente estudio, se utilizaron dos escalas de medición tipo Likert, con 89 ítems en total, distribuidos en 46 ítems para Reynolds de Acoso-Victimización para escolares (ERAVE) y 43 ítems para Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M), con el fin de identificar alumnos clasificados como víctimas y acosadores. Para efectos de esta investigación no se incluyó en el estudio el rol de testigo. Así mismo, saber si contaban con habilidades resilientes. Adicional se aplicó un cuestionario sobre datos sociodemográficos de los participantes.

Escala Acoso Victimización

Para el presente estudio se empleó una de las tres escalas Reynolds de Acoso-Victimización para escolares (ERAVE) en específico se empleó la escala de Acoso Victimización (EAV) en la versión en español y adaptación con normas para población mexicana de Ruiz Badillo (Reynolds, 2017). Esta permite identificar estudiantes con conductas de acoso y conductas de victimización.

Tanto en su versión original en inglés como en la versión en español, la escala Acoso Victimización (EAV) cuenta con 46 ítems, que evalúa roles de acosador o víctima (23 ítems para acoso y 23 para victimización). Todos los reactivos se presentan en un formato tipo Likert con cuatro intervalos con opciones de respuesta de Nunca, Uno o dos veces, Tres o cuatro veces, y Cinco o más veces "En el último mes" (ver anexo 1).

Escala de resiliencia

Para evaluar la resiliencia, se aplicó la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M). Adaptada por Palomar y Gómez (2010), la cual está compuesta de 43 reactivos que evalúan: fortaleza y confianza en sí mismo (19 ítems), competencia social (8 ítems), apoyo familiar (6 ítems), apoyo social (5 ítems) y estructura (5 ítems).

Se presenta en un formato tipo Likert con cuatro intervalos con opciones de respuesta de: Nunca, Algunas veces, Casi siempre y Siempre (ver anexo 2).

Cuestionario sociodemográfico

La última sección consta de un cuestionario que se conformó por preguntas sobre atributos personales de orden socioeconómico, como edad, sexo, con quien vive, número de cuartos de la vivienda, número de personas que la habitan, total de hermanos mayores y menores del entrevistado, escolaridad y ocupación de los padres (ver anexo 3).

Variables de estudio

Acoso: Escala de Acoso, compuesta por 23 reactivos.

Para Reyzábal (2017) el acoso es el uso de medios físicos, psicológicos o verbales directos, ya sea de forma individual o en grupo, para causar sufrimiento físico o psicológico a los demás. En muchos casos el acosador tiene mayor poder sobre la víctima, ya sea físico, social o en relación con sus pares, u otros mecanismos de poder que utiliza de modo inapropiado para causar angustia a sus compañeros.

Víctima: Escala de Victimización, compuesta por 23 reactivos.

Reyzábal (2017) afirma que las víctimas de acoso escolar constituyen un grupo de riesgo entre los estudiantes, en gran parte debido a su significativo potencial de sufrir problemas de salud mental y angustia, así como los efectos a largo plazo del acoso. El término “víctima” describe a un estudiante que ha experimentado una cantidad clínicamente relevante de acoso por parte de otro (u otros) compañero. El término incluye a los estudiantes que también pueden ser acosadores, es decir, los llamados acosadores-víctimas.

Habilidades resilientes: Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M), compuesta de 43 reactivos

La RESI-M (Palomar y Gómez, 2010) define cinco factores de resiliencia de la siguiente manera:

- *Fortaleza y confianza en sí mismo:* es el conjunto de aquellas expectativas sobre todo las que son positivas, así como la capacidad llevar a cabo retos y conseguir logros, así como la aceptación de asimilar y sobrellevar acontecimientos no previstos y que pueden generar estrés

- *Competencia social*: habilidad que tiene el mismo individuo para interactuar y convivir con los demás individuos de su ambiente de manera adecuada, que le permitan tener sentido de pertenencia en grupos y con ello, ser tomado en cuenta para su participación en estos grupos, haciéndolo sentir satisfacción emocional y de bienestar con el mismo e incluso con la sociedad.
- *Apoyo familiar*: vínculos que se generan con algunos miembros de la familia en los cuales el individuo deposita su confianza y lo considera un sostén importante que puede ser afectivo, económico, de cuidado, solidario y que regularmente se muestra dispuesto a ayudarlo en todo momento y ante cualquier situación.
- *Apoyo social*: vínculos sobre todo emocionales que el individuo con personas cercanas de los contextos donde se relaciona, con las cuales se le facilita la comunicación, solidaridad y confianza y a cambio obtiene lo mismo de estas personas.
- *Estructura*: reglas y actividades que lleva el individuo para facilitar, orden y organización en su vida para cumplir los retos impuestos por el mismo o tareas diarias a cumplir.

Variables socioeconómicas

Sexo: se refiere a las características biológicas y fisiológicas que definen al hombre y a la mujer.

Edad: años transcurridos de la fecha de nacimiento al momento de la aplicación de cuestionarios al participante; también, se refiere a la situación actual del sujeto en relación con su ciclo vital potencial.

4 Procedimiento

Para la aplicación de los instrumentos, se pidió permiso y colaboración a las autoridades del plantel de estudios; explicándoles el motivo de la investigación, así como haciendo de su conocimiento que todos los datos e información obtenidos se utilizarían de manera confidencial y sólo se podrían reportar datos de forma grupal.

El director del plantel se encargó de comunicarles a los docentes de los grupos donde se aplicaría los instrumentos cuantitativos. Como parte de las consideraciones éticas del presente estudio, se les explicó de manera verbal a los participantes el motivo y objetivo de

la investigación; se les mencionó que estaban en total libertad de decidir si deseaban participar o no en dicho estudio. Esta información se les notificó un día antes de la aplicación; con la intención, de que pudieran tomar una decisión. Sin embargo, ninguno de los estudiantes se negó a participar; por lo que se les aclaró e informó que se cuidaría su anonimato y confidencialidad de cada uno de ellos.

Las investigadoras de este trabajo de tesis, aplicaron las dos escalas y el cuestionario de datos socioeconómicos a los alumnos de forma grupal. Las aplicaciones se llevaron a cabo en el salón de cómputo de la escuela; con la intención de que cada participante pudiera contestar de forma individual, mediante la plataforma Survey Monkey (previamente se instaló el formulario que contenía los instrumentos). Se les brindaron las instrucciones necesarias para que pudieran dar respuesta a cada prueba, el tiempo empleado fue de aproximadamente 45 minutos de aplicación por cada grupo.

La información obtenida se capturó y analizó en una base de datos electrónica y por medio del software SPSS ver 21©. De ahí, se determinó a los alumnos con características de víctimas o acosadores; además, si todos los participantes tenían habilidades (factores) resilientes. Se analizó la información utilizando tablas de contingencia para cruzar variables como víctimas, acosadores con factores de resiliencia, sexo, etc.

Capítulo 4 Resultados

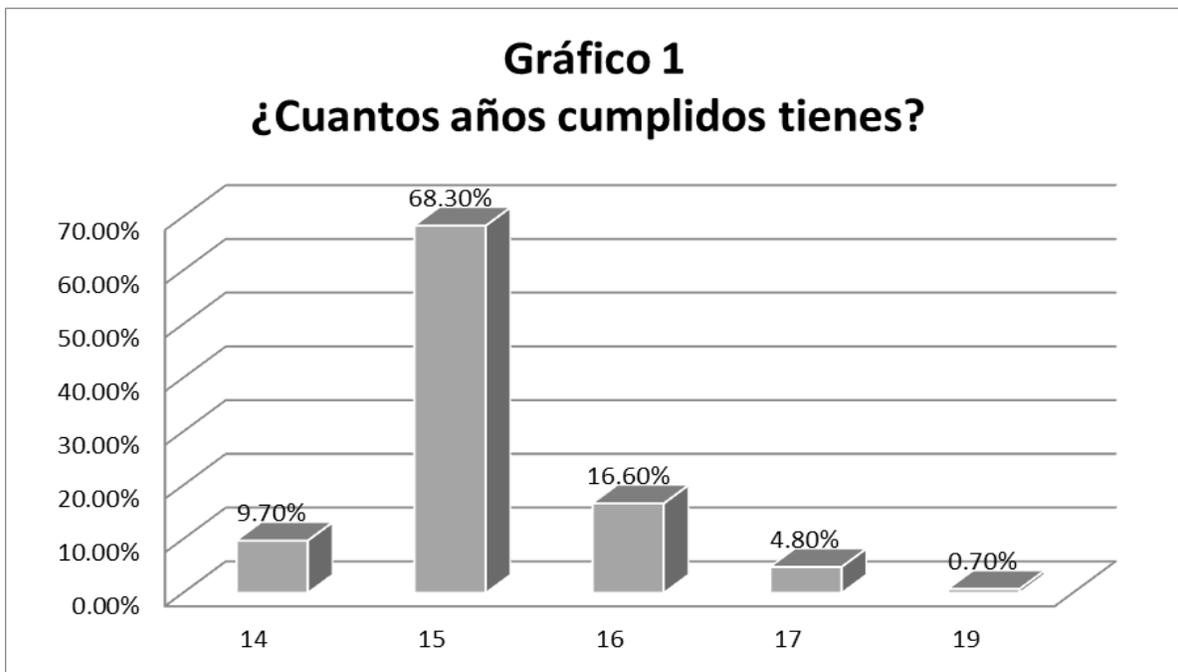
Se recopilaron los datos obtenidos de forma cuantitativa; en la aplicación de las dos escalas y el cuestionario a estudiantes, por lo que, en este apartado, se detallarán los resultados obtenidos en el trabajo de campo, sobre esta investigación. Se distribuyen en dos partes: los datos sociodemográficos y la identificación de estudiantes con rol acosador y víctima, así como la identificación de las habilidades resilientes.

A continuación, se muestran de manera detallada los datos obtenidos en la aplicación.

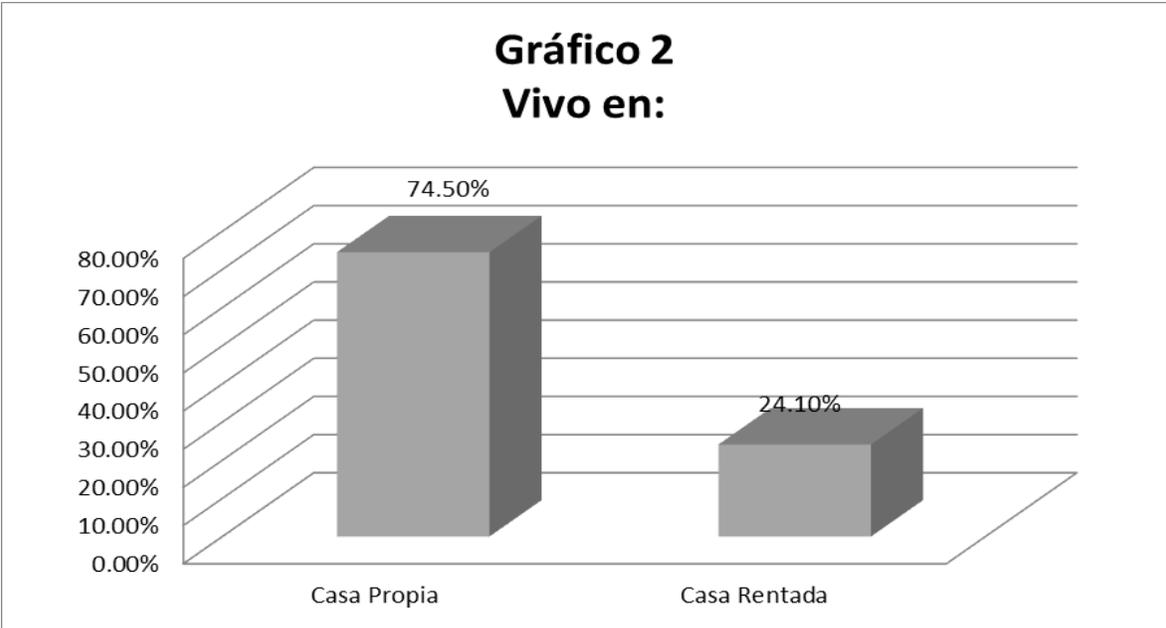
4.1 Datos sociodemográficos de los participantes.

En el estudio, participaron 145 estudiantes de nivel medio superior, que se encontraban cursando el primer semestre, en ambos turnos. De los cuales 61 alumnos son mujeres y 84 son hombres.

Con respecto a la edad de los participantes, hay una mediana de 15 años (Ver gráfico 1).



Para conocer el estatus socioeconómico, se recolectó información sobre donde habitan y con quien. Por otra parte 108 de los estudiantes (74.5%) indican que viven en casa propia, mientras que 35 (24.10%) viven en casa rentada (ver gráfico 2).

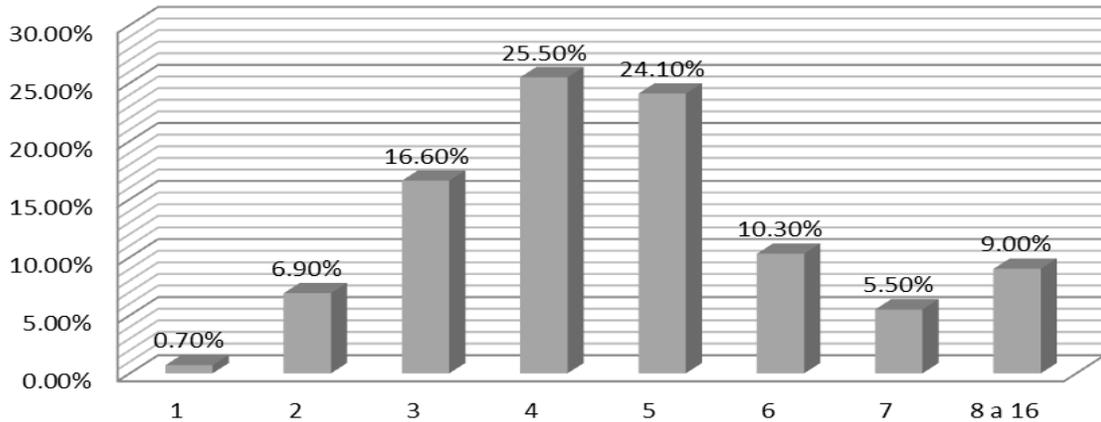


En cuanto a la vivienda que habitan actualmente, sobresale tener de dos a tres habitaciones, 47 de los estudiantes (32.4%) respectivamente; seguido de 18 (12.4%) de cuatro a habitaciones (ver gráfico 3).



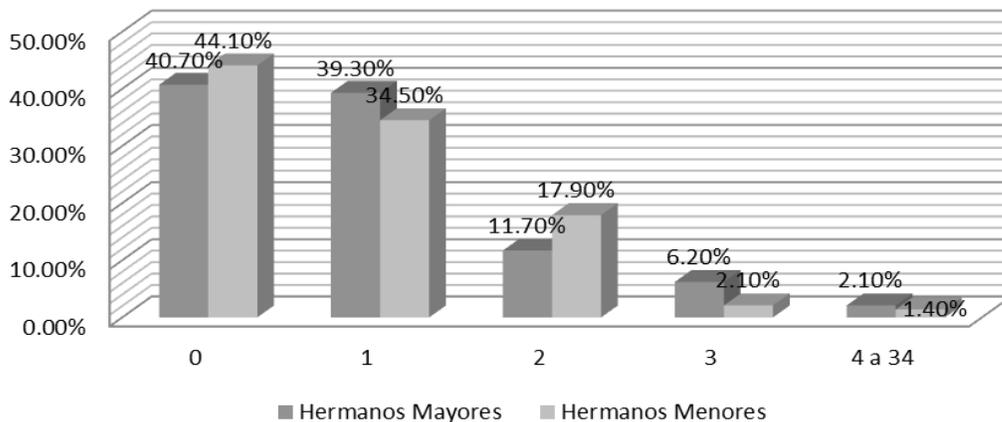
Al preguntar sobre el número de personas que viven en casa; prevalece vivir con 4 personas con el 25.5% que corresponde a 37 estudiantes, mientras que el 24.1% equivalente a 35 de los participantes viven con 5 personas; por otro lado, hay un 16.6%, 10 participantes que viven con 3 personas (Ver gráfico 4).

Gráfico 4
¿Cuántas personas viven en tu casa?

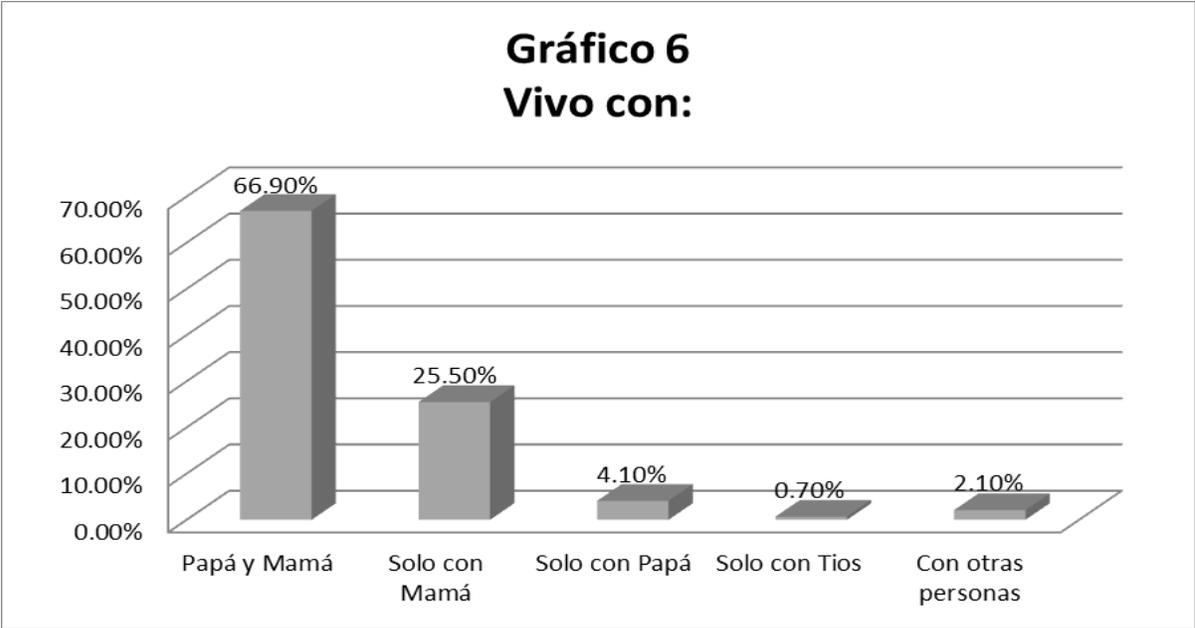


Con respecto a si tienen hermanos, 40.7% equivalente a 59 de los participantes indicaron no tener hermanos mayores, 39.3% correspondiente a 57 participantes, manifestaron tener 1 hermano mayor y 11.7% semejante a 52 estudiantes tienen 2 hermanos mayores. Con respecto a los hermanos menores, 44.1% correspondiente a 64 participantes indicaron no tener, 34.5% afín a 50 estudiantes, tienen 1 hermano menor y 3 con 2 hermanos menores (2.1%) (Ver gráfico 5).

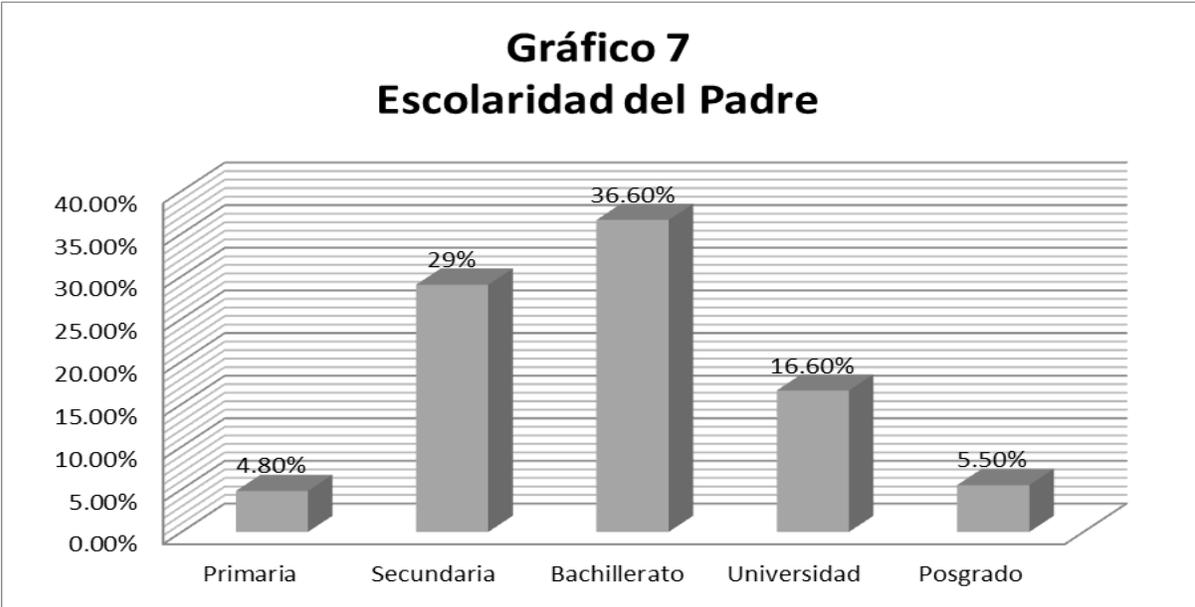
Gráfico 5
Número de Hermanos.



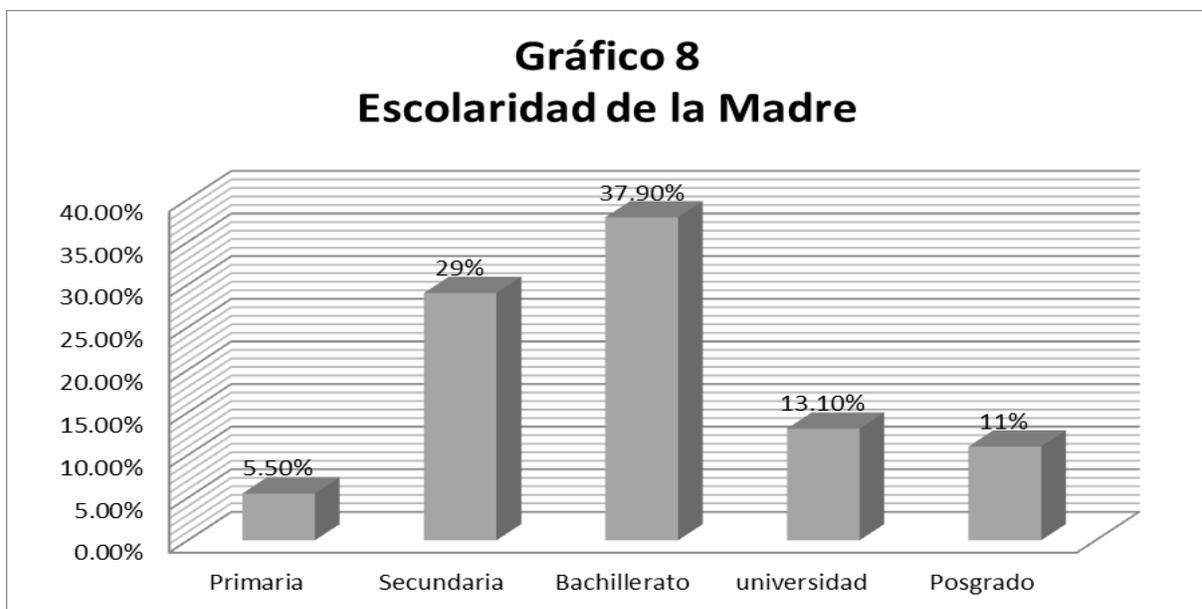
Por otra parte, con relación a con quién viven; 97 de los estudiantes (66.9%) manifestaron vivir con ambos padres, 37 (30%) viven sólo con la madre, 6 (4.1%) sólo con el padre, 1 (0.7%) viven con sus tíos y 3 (2.1%) con otras personas (Ver gráfico 6).



Con respecto al grado escolar del padre 7 (4.8%) de los estudiantes, indicaron que su padre cuenta con escolaridad a nivel primaria, 29% equivalente a 42 de los padres cuentan con secundaria, 36.6% semejante a 53 padres, cuentan con bachillerato, 16.6% afín a 24 participantes, señalaron que sus padres estudiaron la universidad; finalmente, 8 (5.5%) indican que sus padres tienen algún posgrado (ver gráfico 7).



Referente a la escolaridad de la madre, 8 (5.5%) cuentan con estudios de primaria, 42 (29%) a nivel secundaria, 33 (33.9%) bachillerato. Solo 19 (13.1%) tienen estudios de universidad y 16 (11%) estudios de posgrado (ver gráfico 8).



Los datos mostrados permiten deducir que:

- La edad que prevalece en los participantes es de 15 años.
- La mayor cantidad de estudiantes indican que viven en casa propia, donde sobresalen viviendas con dos a tres habitaciones.
- Las familias de los participantes; en su mayoría se conforman con 4 integrantes.
- En cuanto a los hermanos, se distingue el no tener hermanos mayores o menores; por lo tanto, ser hijo único.
- El 30% de los estudiantes tienen familias monoparentales; donde predomina el vivir solo con la madre.
- La escolaridad que prevalece tanto en el padre y la madre, es el nivel medio superior (bachillerato).

4.2 Identificación de estudiantes con rol de acosadores o víctimas.

De los 145 alumnos que participaron en el estudio, se identificó que 16 alumnos muestran características de acosador y 17 alumnos muestran características de víctima; conforme

a los puntajes establecidos en la escala de acoso victimización de Reynolds (Ver tabla 1).

Tabla 1

Total de Acosadores y Víctimas

| Rol | Si es acosador | % | No es acosador | % |
|-----------------|---------------------------|----------|---------------------------|----------|
| Acosador | 16 | 11 | 129 | 89 |
| Víctima | 17 | 11.7 | 128 | 88 |

4.3 Identificación de habilidades resilientes en el total de los participantes.

Para la identificación entre los 145 alumnos que hayan desarrollado o tengan habilidades resilientes; se tomaron cinco factores a partir de los datos numéricos que proporcionaron:

1. Fortaleza y confianza en sí mismo.
2. Competencia social.
3. Apoyo familiar.
4. Apoyo social (familiar y amigos).
5. Estructura.

Estos criterios, fueron establecidos tomando en cuenta la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) de Palomar y Gómez (2010). La cual establece que: los adolescentes insertados en un entorno vulnerable y socioeconómicamente desfavorable tienen factores de riesgo y comportamientos que pueden comprometer su capacidad de resiliencia; sin embargo, la presencia de factores protectores puede predecir un buen desarrollo desde el punto de vista de la resiliencia a través de la presencia de mecanismos individuales y sociales. Están compuestos por 43 ítems, divididos en 5 factores: 1) Fortaleza y confianza en sí mismo 2) Competencia social. 3) Apoyo familiar, 4) Apoyo social y 5) Estructura; donde la confiabilidad de los factores oscila entre .79 y .92 y la escala total tiene una confiabilidad de

.93, con un puntaje de .40 en el análisis de Variamax y puntajes aceptables en alpha de Cronbach, así mismo con respuesta tipo Likert que van de nunca a siempre.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en cada una de las habilidades resilientes en el total de la muestra:

Con respecto a la habilidad de fortaleza y confianza en sí mismo, se pudo encontrar que 33% de los participantes que se encuentran dentro del rol la tienen; mientras que un 19% de los que están fuera presenta la habilidad. Tomando en cuenta a la competencia social, un 33% de los participantes dentro del círculo del acoso la presentan; por su parte un 35% de los que están fuera la presentan. En relación con apoyo familiar 33% de los participantes en círculo de acoso tienen la habilidad; por su parte un 45% de los que no se encuentran dentro. A su vez, en apoyo social amigos, quienes se encuentran dentro del círculo del acoso la presentan con un 33%, mientras que un 30% de los participantes que se encuentran fuera, si la presentan. Con relación al apoyo social familiar, 47% de los participantes que tienen características dentro del círculo del acoso tienen la habilidad; por su parte un 58.5% de los participantes que se encuentran fuera del círculo del acoso, si la presentan. Por lo que se refiere a la habilidad de estructura, un 27% de los participantes dentro del círculo del acoso tienen la habilidad y de los participantes fuera del círculo del acoso, un 18% la poseen. Se encontró que un 21% de los participantes, presentan características de fortaleza y confianza en sí mismo; 35% tienen competencia social; por otra parte, el 43% tiene el apoyo familiar; un 30% presentan apoyo social amigos. Mientras que un 57% tienen apoyo social familiar y finalmente un 19% presenta características de estructura. Con base a estos resultados se encontró que las habilidades que en mayor porcentaje presentan son: apoyo social familiar, apoyo familiar y competencia social (Ver tabla 2).

Tabla 2

Identificación de habilidades resilientes en el total de la muestra de estudiantes participantes. n: 145

| Factor de Resiliencia | Estudiantes n: 145 | |
|---|-----------------------|----|
| | n | % |
| F1 Fortaleza y confianza en sí mismo | 30 | 21 |
| F2 Competencia social | 51 | 35 |
| F3 Apoyo Familiar | 63 | 43 |
| F4 Apoyo Social Amigos | 44 | 30 |
| F5 Apoyo Social familiar | 83 | 57 |
| F6 Estructura | 27 | 19 |

4.4 Identificación de habilidades resilientes en estudiantes con rol de acosador o víctima.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en cada una de las habilidades resilientes; tomando en cuenta el rol de acosador o víctima:

Con respecto a la habilidad de fortaleza y confianza en sí mismo, en el rol de acosador un 62% presenta la habilidad; mientras que un 6% de las víctimas son quien la tiene. Por su parte en competencia social, la presentan 44% de los alumnos con rol de acosador y un 35% con el rol de víctima. En la habilidad de apoyo familiar, la presenta un 50% de los participantes con características de acosador; mientras que 29% de las víctimas la poseen. En relación con apoyo social amigos, se encontró que un 25% de los participantes con rol de acosador la presentan; mientras que 29% de las víctimas la presentan. En cuanto a estructura 31% de los alumnos con rol de acosador presentan la característica; por su parte las víctimas la presentan un 29% de los participantes. En los resultados mostrados se encontró que las habilidades que en mayor porcentaje presentan los participantes con rol de acosador son: fortaleza y confianza en sí mismo, apoyo social familiar y apoyo familiar. Por su parte, los participantes con rol de víctima presentan en mayor porcentaje: apoyo social familiar, competencia social y apoyo social amigos (Ver tabla 3).

Tabla 3

Identificación de habilidades resilientes en estudiantes con rol de acosador o víctima n: 33

| Factor de Resiliencia | n:16 Acosadores | | n:17 Victimas | |
|---|--------------------|----|------------------|----|
| | n | % | n | % |
| F1 Fortaleza y confianza en sí mismo | 10 | 62 | 1 | 6 |
| F2 Competencia social | 7 | 44 | 6 | 35 |
| F3 Apoyo Familiar | 8 | 50 | 5 | 29 |
| F4 Apoyo Social Amigos | 4 | 25 | 5 | 29 |
| F5 Apoyo Social familiar | 9 | 56 | 6 | 35 |
| F6 Estructura | 5 | 31 | 5 | 29 |

4.5 Comparación de habilidades resilientes de acuerdo al rol de acosador o víctima y el resto de la muestra.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en cada una de las habilidades resilientes, tomando en cuenta a los participantes que se encuentran dentro y fuera del círculo de acoso. Con respecto a la habilidad de fortaleza y confianza en sí mismo, se pudo encontrar que 33% de los participantes que se encuentran dentro del rol la tienen; mientras que un 19% de los que están fuera presenta la habilidad. Tomando en cuenta a la competencia social, un 33% de los participantes dentro del círculo del acoso la presentan; por su parte un 35% de los que están fuera la presentan. En relación con apoyo familiar 33% de los participantes en círculo de acoso tienen la habilidad; por su parte un 45% de los que no se encuentran dentro. A su vez, en apoyo social amigos, quienes se encuentran dentro del círculo del acoso la presentan 33% y por su parte 30% de los participantes que se encuentran fuera si la presentan. Acerca del apoyo social familiar, 47% de los participantes que tienen características dentro del círculo del acoso tienen la habilidad; por su parte un 58.5% de los participantes que no tienen características fuera del círculo del acoso si la presentan. Por lo que se refiere a la habilidad de estructura, el 27% de los participantes dentro del círculo del acoso tienen la habilidad y un 18% de los participantes

fuera del círculo del acoso la poseen. Conforme a los resultados mostrados, se encontró que las habilidades que en mayor porcentaje presentan los participantes que se encuentran dentro del círculo del acoso son: fortaleza y confianza en sí mismo, apoyo social familiar y apoyo familiar. Por su parte, los participantes que se encuentran fuera del círculo del acoso, presentan en mayor porcentaje: apoyo social familiar, apoyo familiar y competencia social (Ver tabla 4).

Tabla 4

Identificación de estudiantes dentro del círculo del acoso. n: 145

| Factor de Resiliencia | fuera del círculo de acoso n: 130 | | Alumnos en situación de acoso n:15 | |
|---|--------------------------------------|----|---------------------------------------|----|
| | n | % | n | % |
| F1 Fortaleza y confianza en sí mismo | 25 | 19 | 5 | 33 |
| F2 Competencia social | 46 | 35 | 5 | 33 |
| F3 Apoyo Familiar | 58 | 45 | 5 | 33 |
| F4 Apoyo Social Amigos | 39 | 30 | 5 | 33 |
| F5 Apoyo Social familiares | 76 | 58 | 7 | 47 |
| F6 Estructura | 23 | 18 | 4 | 27 |

Los resultados mostrados permiten deducir que:

- Dentro del círculo del acoso, 16 alumnos muestran características de acosador y 17 alumnos muestran características de víctima.
- Las habilidades resilientes que presentan el total de la muestra son: apoyo social familiar, apoyo familiar y competencia social.
- Las habilidades resilientes que presentan, tomando en cuenta el rol de acosador o víctima son:

Con rol de acosador: fortaleza y confianza en sí mismo, apoyo social familiar y apoyo familiar.

Con rol de víctima: apoyo social familiar, competencia social y apoyo social amigos.

- Las habilidades resilientes que presentan, tomando en cuenta a los participantes que se encuentran dentro y fuera del círculo de acoso:

Dentro del círculo del acoso: fortaleza y confianza en sí mismo, apoyo social familiar y apoyo familiar.

Fuera del círculo del acoso: apoyo social familiar, apoyo familiar y competencia social.

Discusión

En esta discusión se retomarán los objetivos de la investigación; los cuales consistieron en primera lugar: identificar en un grupo de alumnos de nivel medio superior, aquellos que tienen un rol de agresor o víctima en situaciones de acoso escolar; en segundo lugar, identificar si los alumnos involucrados en situaciones de acoso escolar con rol de acosador o víctima presentan habilidades resilientes; finalmente identificar si el total de los participantes presentan habilidades resilientes.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación y tras el análisis de ellos; en cuanto a las características sociodemográficas, se encontró que en nuestra encuesta los participantes del sexo masculino, fueron mayoría. La mediana de la edad es de 15 años; además, el 40% de los participantes, son hijos únicos. Por otra parte, el 30% de los estudiantes provienen de familias monoparentales, donde prevalece vivir con la madre.

Con base en los puntajes establecidos en la escala de acoso victimización de Reynolds, de los 145 alumnos que participaron en el estudio; se identificó que 16 alumnos muestran características de acosador; mientras que 17 alumnos muestran características de víctima. Lo que indica que alrededor de 11% de los alumnos entrevistados están involucrados en situaciones de Bullying; esto concuerda con otros estudios como: (Ruiz, 2013; Gaxiola, González y Contreras, 2012; Ruiz, Pérez y García, 2012; Bisquerra, 2014) Estos resultados confirman que el fenómeno sigue presente; trayendo repercusiones negativas a los involucrados; llevándolos a una situación de desigualdad entre el acosador y la víctima. Tomando en cuenta las palabras de Ortega y Del Rey (2001) el bullying es un fenómeno de agresividad injustificada que cursa con mayor o menor nivel de gravedad, pero siempre es violento; es un juego perverso de dominio-sumisión que cuando se mantiene de forma prolongada da lugar a procesos de victimización, deterioro psicológico de la personalidad de la víctima y de deterioro moral del agresor.

En cuanto a las habilidades resilientes que presentan los alumnos; tomando en cuenta el rol de acosador o víctima, se identificó que las habilidades sobresalientes en los participantes con rol de acosador son: fortaleza y confianza en sí mismo, apoyo social familiar y apoyo familiar. Por un lado, el acosador presenta un factor individual como lo es: fortaleza y confianza en sí mismo, que le permite tener una autoestima alta; así como tener claras sus metas y buscar sus propios fines, sin presentar afectó a los demás. Lo que coincide con Reyzábal y Sanz (2014) quienes refieren, que los acosadores muestran una

alta autoestima y llamativo asertividad; esto les permite ser conscientes de sus decisiones y pensamientos. También muestran una parte social, donde se puede encontrar el apoyo social familiar y apoyo familiar; esto les brinda la oportunidad de tener vínculos con sus familiares; ya que en la escuela no puede desarrollarlos. De acuerdo a Palomar y Gómez (2010) con el apoyo social familiar se pueden generar vínculos emocionales hacia familiares con los que se relaciona; estos vínculos le facilitan la comunicación, solidaridad y confianza con miembros de la familia. Mientras que en el apoyo familiar encuentran un soporte importante en la parte económica y de cuidado; en donde la familia se muestra dispuesta a ayudarlo ante cualquier situación. Por otra parte, carecen de habilidades de apoyo social amigos; esto conlleva a que presenten rechazo por parte de sus compañeros; ya que, los acosadores sienten una fuerte necesidad de ejercer el dominio sobre los demás, en algunos casos perder el autocontrol de su ira y agresividad, encaminado a tener problemas en sus relaciones con otros; García y Asencio (2015) afirman que esta situación de rechazo de los compañeros propicia tener un progresivo deterioro social relacionado, con el desarrollo de problemas de conducta y con ello, dificultades para mantener relaciones interpersonales igualitarias y mutuamente satisfactorias para las personas que intervienen en la interacción; por lo que tendrán una inclinación por seguir construyendo vínculos interpersonales basados en la prepotencia y la superioridad. También carecen de estructura, lo cual hace que no tengan claras las reglas y actividades que lleva a cabo el individuo para facilitar, orden y organización en su vida; provocando el no poder cumplir los retos impuestos por el mismo o tareas diarias a cumplir. Desde el punto de vista de Reyzábal y Sanz (2014) el agresor suele tener poca conciencia moral sobre sus actos y despliega una gran capacidad de auto exculpación sobre los hechos que protagoniza. Demuestran muy poca comprensión hacia los sentimientos de sus víctimas y carecen de sentimientos de culpabilidad.

En lo que respecta a los participantes con rol de víctima; presentan solamente factores sociales (a diferencia del rol de acosador) como son: competencia social, apoyo social amigos y apoyo social familiar. De acuerdo a Palomar y Gómez (2010) el apoyo social familiar y amigos facilitan crear vínculos (sobre todo, emocionales) con las personas cercanas de los contextos donde se relacionan; esto favorece la comunicación, solidaridad y confianza; recibiendo a cambio lo mismo de estas personas. Aunado a esto, la competencia social ayuda a crear un sentido de pertenencia, llevándolos a sentirse tomados en cuenta y en consecuencia crear un estado de bienestar en el individuo. Los participantes que se encuentran dentro del rol de víctima; en su mayoría, carecen de factores resilientes individuales; esto implica que la víctima se vea desfavorecida ante el acoso; mostrando

condiciones de debilidad física o psicológica, baja autoestima, inseguridad o ansiedad. Acorde con Cano y Vargas (2018) las víctimas son aquellos chicos y chicas que reciben las agresiones o humillaciones de acoso escolar, generalmente no tienen claro por qué son objeto de este tratamiento y la mayoría de las veces se sienten agobiadas e incapaces de salir de la situación de acoso. Es frecuente que las víctimas muestren una carencia de asertividad; es decir, dificultad para saber comunicar sus necesidades.

En relación con la identificación de las habilidades que presenta el total de los participantes, se encontró que tienen habilidades de: competencia social, apoyo familiar y apoyo social familiar. Esto permite deducir, que, así como los participantes con rol de víctima como el total de la muestra, carecen de habilidades individuales. Lo cual, propicia la inseguridad en el individuo, así como, una conducta pasiva. Cada una de las habilidades resilientes son importantes para que los alumnos puedan desarrollarse, tanto en la parte individual como socialmente; sin embargo, al carecer de ellas, incrementa verse envueltos dentro del fenómeno del acoso escolar.

Tomando los resultados obtenidos, se puede deducir que los participantes si tienen habilidades resilientes; sin embargo, carecen de las más importantes, como son: estructura y fortaleza y confianza en sí mismo. Las cuales conforman la base del individuo, brindándole herramientas que le permitirán tener expectativas, capacidad de llevar a cabo retos y conseguir logros. En palabras de Cyrulnick (2001) fortalecer esas cualidades pueden permitir que los niños y adultos puedan cambiar e idealizar o imaginar un futuro diferente y positivo lo cual hará que se dejen a un lado las cuestiones negativas. Es importante recalcar que todas las habilidades tienen su grado de importancia; ya que juntas logran ampliar en los alumnos la capacidad para desarrollarse y ayudar a tener una visión más optimista de la realidad y los obstáculos que se presentan ante la vida. Por tal motivo, al generar resiliencia, podrá ser un factor de protección para evitar situaciones de acoso escolar. La escuela es un escenario adecuado para fomentar el desarrollo de habilidades resilientes, Uriarte (2006) explica que la escuela es un contexto privilegiado para favorecer la resiliencia, después de la familia la escuela recibe alumnos con diferentes problemáticas como desventaja social, familiar o personal, lo que los encamina al riesgo de exclusión educativa: fracaso escolar, inadaptación y conflictividad.

Por consiguiente y partiendo de nuestros objetivos particulares, logramos identificar aquellos alumnos que cumplían con el rol de acosador o víctima. Así como determinar si estos cuentan o carecen de habilidades resilientes. Se pudo observar que el alumno

expuesto a acciones negativas, tiene dificultad de defenderse y en cierta medida se encuentra inerte al alumno o alumnos que lo acosan por lo que; los agresores son alumnos que físicamente pueden mostrarse fuertes, con conductas agresivas, suelen ser los más populares entre sus compañeros, así como contar con una alta autoestima; sin embargo, también pueden mostrar una falta de autocontrol en sus relaciones sociales y muy poca empatía.

Por su parte las víctimas, muestran comúnmente baja autoestima y en algunas ocasiones son retraídas, se aíslan socialmente (es decir no cuentan con amigos), son poco populares, y pueden existir dos tipos de víctimas: las que no reaccionan o protestan y las víctimas que reacciona y al hacerlo crean un círculo vicioso de acción y respuesta, justificando así el acoso.

Finalmente, es importante decir que el desarrollo o desempeño de cada uno de estos roles en la etapa formativa de la escuela es preocupante, si no se llega a prevenir o en su defecto a poner un alto, ya que la escuela debería ser un escenario adecuado para fomentar el desarrollo de habilidades resilientes cuando en casa estas no se han aprendido y enseñado, Uriarte (2006) afirma que la escuela es un contexto privilegiado para favorecer la resiliencia. Después de la familia, la escuela recibe alumnos con diferentes problemáticas como desventaja social, familiar o personal, lo que los encamina al riesgo de exclusión educativa: fracaso escolar, inadaptación y conflictividad. Por tal motivo el poder generar resiliencia, podrá ser un factor de protección para evitar situaciones de acoso escolar. Enríquez y Garzón (2015) manifiestan que el acoso escolar tiene consecuencias negativas, no solamente para las víctimas; sino para todos los participantes en general. En el que se pueden producir varios efectos; entre ellos, el deterioro de la autoestima, ansiedad, depresión, fobia escolar e intentos de suicidio que repercuten de forma negativa en la salud mental y en el desarrollo de su personalidad.

Conclusión

Para terminar, es importante decir que los objetivos de esta investigación se cumplieron satisfactoriamente; aportando hallazgos que sirven como base para responder a la hipótesis propuesta; partiendo de reconocer que el acoso escolar es un fenómeno complejo que a lo largo del tiempo se ha normalizado, de manera que llega a formar parte de nuestra cotidianeidad.

Por tal motivo es importante desarrollar habilidades resilientes; ya que estas pueden ser una ventaja que pueda favorecer la prevención del acoso escolar. Coincidimos con Uriarte (2006) en que es imperativo trabajar en la creación y desarrollo de aulas y centros educativos resilientes. Con el fin de disminuir el acoso escolar; así como, en la capacitación de docentes que puedan fungir como tutores resilientes que ayuden a fortalecer las cualidades de los alumnos. Esto con la intención de romper con los roles de acosador y víctima, motivándolos a superarse; ya que, al ser un problema tan recurrente se puede ignorar la magnitud de sus consecuencias y llegar a verlo como algo común, normalizando los actos de violencia y con estas acciones los estudiantes conciban esta situación de manera común y frecuente dentro de los centros educativos. Tomando como ejemplo el rol y la postura del acosador; el cual puede generar una falsa personalidad en sí mismo; ya que al ser él, acosador, controla su medio ambiente. Al romper con estos roles y ayudar a desarrollar las habilidades resilientes, se puede tener un impacto positivo, fortalecer los valores de la sociedad, brindar herramientas para prevenir actos violentos y ofrecer un lugar seguro para el alumno. De tal manera que pueda generar la afirmación del autoconocimiento, la autoestima, motivación y obtener mayores conocimientos académicos.

Habría que decir también, que, para eludir este fenómeno, es importante realizar estudios (como el presente) con el propósito de indagar los niveles de acoso escolar; así como, realizar medidas preventivas y trabajo específico con los alumnos involucrados en situaciones de acoso; ya sea como víctima, agresor o testigo.

El éxito o fracaso de los estudiantes en la escuela son procesos complejos, en los que articulan diversos factores de índole individual, social y familiar. Siendo este último factor uno de los más importantes para el desarrollo emocional de sus hijos. En este sentido, sería importante incentivar a los padres o tutores a participar en talleres como: escuela para

padres; con el fin de que ellos comprendan la importancia de su presencia y convivencia con sus hijos.

Por lo que se refiere a las limitaciones que se tuvieron en la realización de esta investigación, nos encontramos con la poca información sobre ambas variables; siendo un tema poco estudiado. Por su parte la resiliencia es un tema emergente; por tal motivo se encuentra en construcción y no hay un consenso en muchas cuestiones. Otra de ellas fue que la muestra fue muy pequeña por lo que solo fue representativa.

Es necesario enfatizar que esta investigación comenzó a finales del 2019 inicialmente se tenía la intención de desarrollar un taller para la prevención del acoso escolar y el desarrollo de habilidades resilientes en los alumnos (de manera indistinta al rol en que se desarrollara) este objetivo no se pudo cumplir; a causa de la emergencia sanitaria por SARS COV-2 que suscitó en todo el mundo.

Nuestro taller quedó en un boceto el cual contenía temas sobre prevención tales como:

- ¿Qué es violencia?
- ¿Qué es y cómo identificar el bullying?
- ¿Qué es resiliencia?
- ¿Cómo aplicar la resiliencia?

Así como, temas para el desarrollo de las habilidades resilientes, basados en algunos de los modelos de resiliencia revisados dentro de nuestro marco teórico:

- Modelo de la casita de Vanistendael
- Modelo holístico
- Tutores resilientes

Sin embargo, la propuesta sigue abierta para que otros compañeros tomen como referencia este estudio, para investigaciones posteriores.

Finalmente es importante decir que debido a la pandemia provocada por la emergencia sanitaria por SARS COV-2, resulta difícil establecer si el fenómeno del acoso escolar se desarrolló en la educación virtual. Lo que sí es seguro, es que al regresar a un ambiente presencial aparecerá nuevamente; por tal motivo, habrá que seguir investigando y desarrollando intervenciones. En cuanto a la de la resiliencia, es un tema que

contemporáneamente se está desarrollando dentro del entorno escolar; por lo que resulta conveniente insertar y promover el desarrollo de habilidades resilientes dentro del curriculum.

Referencias

- Acevedo, V. E., & Mondragón Ochoa, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 21-35.
- Alcalde Merino ines, L. G. (2005). Ocio en los mayores: Calidad de vida. 43-65.
- Armeaga, S. R. (2014). Educación para la salud, desde la teoría de la acción, en educación primaria del Estado de México. *Psicología Iberoamericana*, 46-53.
- Athié Díaz, D. A., & Gallegos Orozco, P. (2009). Relación entre la Resiliencia y el Funcionamiento Familiar. *Psicología Iberoamericana*, 5-14.
- Avilés, M. J. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (Bullying). *Revista Lan Osasuna*, 1-13.
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Barcelona: Bilbao.
- Cano, E. M. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 61-63.
- Cano, M. &. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 61-63.
- Castillo, E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 415-428.
- Collell i, J. &. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Revista armario de la psicología clínica y de la salud*, 9-14.
- Díaz, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de educación*, 17-47.
- Domenech, M. Í. (2002). La construcción social de la violencia. *Revista de pensamiento e investigación social*, 68-77.
- Fores, A., & Grane, J. (2012). *La Resiliencia en entornos socioeducativos*. España: narcea.
- García, M. &. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9-38.
- García-Vesga, M. C., & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 63-77.
- García-Vesga, M. C.-d. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez Y Juventud*, 63-77.
- González Arratia López Fuentes, N. I., Valdez Medina, J. L., & Zavala Borja, Y. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 41-52.

- González Arratia López Fuentes, N. I., Valdez Medina, J. L., & Zavala Borja, Y. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 41-52.
- Iglesias, C. M. (2010). *El acoso escolar Diagnóstico y prevención*. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.
- Jowkar, B. F. (2010). Validación intercultural de la Escala de Resiliencia para Adultos (RSA) en Irán. *Scandinavian Journal of Psychology*, 418–425.
- Lever, J. P., & Valdez, N. E. (2010). DESARROLLO DE UNA ESCALA DE MEDICIÓN DE LA RESILIENCIA CON MEXICANOS (RESI-M). *interdisciplinaria*, 7-22.
- Lucio, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. México: INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Madariaga, J. M. (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia, Ampliando Ámbitos y Prácticas*. Barcelona, España: Gedisa.
- María Angélica Kotliarenco Ph.D., I. C. (1977). *Estado de Arte en Resiliencia*. Chile: CEANIM Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer.
- Maria Mourdes Torres Cruz, A. R. (2013). *Habilidades de resiliencia en estudiantes de educación media superior en el estado de México*. Ciudad de Mexico: Pearson.
- Márquez González, C. V., Verdugo Lucero, J. C., & Villarreal Caballero. (2016). RESILIENCIA EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA ESCOLAR. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 485-497.
- Mazadiego Teresa de Jesus, V. C. (2015). La Resiliencia como estrategia terapeutica antibullying. *Revista Electronica de Psicologia Iztacala*, 1241- 1260.
- Merayo, M. (2013). *Acoso escolar: guía para padres y madres*. Madrid: CEAPA.
- Mujeres, C. N. (24 de marzo de 2016). *Gobierno de México*. Obtenido de <https://www.gob.mx/conavim/articulos/a-que-nos-referimos-cuando-hablamos-de-sexo-y-genero>
- Ochoa, M. (2014). *Prevención de Bullying en la escuela secundaria técnica: Diagnostico, diseño e implementación de una intervención. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, México)*. Ciudad de Mexico.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. España: Morata, S.L.
- OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.
- Ortega, R. D. (2002). Violencia entre escolares conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95-113.
- Piaggio, A. M. (2009). Resiliencia. *Psicopedagogia*, 292-301.
- Puig, G., & Rubio, J. L. (2011). *Manuela de Resiliencia Aplicada*. Barcelona, España: Gedisa.

- Reynolds, W. M. (2017). *Escalas Reynolds de Acoso Victimización para Escolares (Manual de aplicación)*. Ciudad de México: Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Reyzábal, V. &. (2014). *Resiliencia y acoso escolar*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Rodicio, G. M., & Iglesias, C, M. (2011). El acoso escolar diagnóstico y prevención. España: Biblioteca nueva
- Ruiz, B. A. (2012). Acoso entre Iguales, Uso de Medios y Relaciones Interpersonales en Escuelas Secundarias. *Aportaciones actuales de la Psicología social*, 528-532.
- Santoyo, G. D. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13-41.
- Saravia, M. &. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1-11.
- Seligman, M. E. (1995). *Indefensión*. Madrid, España: Debate.
- simpson, m. g. (2010). *Resiliencia sociocultural*. Buenos aires, Argentina: bonum.
- Valencia, M. L., & González, W. (2008). Etología del apego y del reconocimiento en el ser humano. *El Hombre y la Máquina*, 40-51.
- Vanega, S. &. (2018). Acoso escolar, ira y depresión en adolescentes mexicanos: un estudio preliminar de la eficacia de una intervención. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 49-54.
- Voors, W. (2010). *Bullying El acoso escolar*. Barcelona: Editorial Paidós.

Anexo: Instrumentos

Anexo 1: Escala de Acoso Victimización (EAV).

Instrucciones: Las siguientes oraciones hablan acerca de cosas que te pudieron haber pasado dentro de la escuela. Lee cada oración y **MARCA con una X** la casilla que indique qué tan seguido o con qué tanta frecuencia te ha pasado **en el último mes**. Por favor responde con sinceridad y todas las oraciones que se presentan.

| En el último mes | | Nunca | Una o dos veces | Tres o cuatro veces | Cinco o más veces |
|------------------|--|-------|-----------------|---------------------|-------------------|
| 1 | Otros chicos me molestaron | | | | |
| 2 | Otros chicos se burlaron de mi o me pusieron apodos en la escuela | | | | |
| 3 | Yo molesté a chicos menores que yo | | | | |
| 4 | Uno o más compañeros me pegaron sin razón | | | | |
| 5 | Algunos compañeros rompieron algo que era mío | | | | |
| 6 | Yo jaloneé a otros chicos en la escuela | | | | |
| 7 | Algunos chicos dijeron que me lastimarían | | | | |
| 8 | Tuve miedo de que otros chicos me lastimaran | | | | |
| 9 | Algunos chicos dijeron que lastimarían a mi familia | | | | |
| 10 | Unos compañeros, intentaron pelearse conmigo | | | | |
| 11 | Otros chicos hicieron cosas que me hicieron sentir mal o que me enojaron | | | | |
| 12 | Un compañero lanzó algo para lastimarme | | | | |
| 13 | Me burlé o puse apodos a otros compañeros | | | | |
| 14 | Le pegué a otros chicos porque me dieron ganas | | | | |
| 15 | Molesté a chicos de mi propia edad | | | | |
| 16 | Lancé algo a otros compañeros para lastimarlos | | | | |
| 17 | Forcé a otros compañeros a que hicieran cosas por mí | | | | |
| 18 | Le dije a mis papás que otros chicos me molestaron | | | | |
| 19 | Estuve con un grupo que molestó a otros chicos | | | | |
| 20 | Algunos compañeros tomaron mis útiles escolares | | | | |
| 21 | Algunos chicos me persiguieron y trataron de lastimarme | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 22 | Un grupo de chicos trató de darme una golpiza | | | | |
| 23 | Le quité cosas a otros compañeros | | | | |
| 24 | Empecé peleas con otros compañeros | | | | |
| 25 | Le puse apodos a otros chicos para lastimarlos o hacerlos enojar | | | | |
| 26 | Rompí cosas que le pertenecían a otros chicos | | | | |
| 27 | Estuve con un grupo que le lanzó cosas a otros chicos | | | | |
| 28 | Le di una golpiza a alguien | | | | |
| 29 | Perseguí a compañeros para asustarlos | | | | |
| 30 | Algunos compañeros me obligaron a hacer algo que me metió en problemas | | | | |
| 31 | Me salí con la mía por pegarle a los chicos en la escuela | | | | |
| 32 | Algunos fueron malos conmigo en la escuela | | | | |
| 33 | Otros hicieron cosas para hacerme sentir mal | | | | |
| 34 | Huí de un(os) compañero(s) que querían hacerme pelear | | | | |
| 35 | Obligué a mis compañeros a que hicieran cosas que no querían | | | | |
| 36 | Algunos compañeros me amenazaron con que me iban a lastimar | | | | |
| 37 | Me burlé de otros chicos para ser malo con ellos | | | | |
| 38 | Comencé una pelea con un compañero al que sabía que le podía ganar | | | | |
| 39 | Algunos chicos me dieron puñetazos o me patearon | | | | |
| 40 | Algunos compañeros me escupieron | | | | |
| 41 | Le quité dinero a otros chicos | | | | |
| 42 | Le dije a un maestro que otros compañeros me estaban molestando | | | | |
| 43 | Estuve con un grupo que buscaban pelearse con otros compañeros | | | | |
| 44 | Le dije a alguien que mis amigos o yo los golpearíamos | | | | |
| 45 | Un compañero me obligó a hacer algo que yo no quería | | | | |
| 46 | Hice cosas para molestar a otros chicos y hacerlos sentir mal | | | | |

Anexo 2: Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M).

Instrucciones: Lee cada oración y **MARCA con una X** la casilla que indique la frecuencia con la que se presentan las siguientes situaciones en tu vida diaria. Por favor responde con sinceridad y todas las oraciones que se presentan.

| En el último mes | | Nunca | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|------------------|---|-------|---------------|--------------|---------|
| 1 | Lo que me ha ocurrido en el pasado me hace sentir confianza para enfrentar nuevos retos | | | | |
| 2 | Sé dónde buscar ayuda | | | | |
| 3 | Soy una persona fuerte | | | | |
| 4 | Sé muy bien lo que quiero | | | | |
| 5 | Tengo el control de mi vida | | | | |
| 6 | Me gustan los retos | | | | |
| 7 | Me esfuerzo por alcanzar mis metas | | | | |
| 8 | Estoy orgulloso de mis logros | | | | |
| 9 | Sé que tengo habilidades | | | | |
| 10 | Creer en mí mismo me ayuda a superar los momentos difíciles | | | | |
| 11 | Creo que voy a tener éxito | | | | |
| 12 | Sé cómo lograr mis objetivos | | | | |
| 13 | Pase lo que pase siempre encontraré una solución | | | | |
| 14 | Mi futuro pinta bien | | | | |
| 15 | Sé que puedo resolver mis problemas personales | | | | |
| 16 | Estoy satisfecho conmigo mismo | | | | |
| 17 | Tengo planes realistas para el futuro | | | | |
| 18 | Confío en mis decisiones | | | | |
| 19 | Cuando no estoy bien, sé que vendrán tiempos mejores | | | | |
| 20 | Me siento cómodo con otras personas | | | | |
| 21 | Me es fácil establecer contacto con nuevas personas | | | | |
| 22 | Me es fácil hacer nuevos amigos | | | | |
| 23 | Es fácil para mí tener un buen tema de conversación | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 24 | Fácilmente me adapto a situaciones nuevas | | | | |
| 25 | Es fácil para mí hacer reír a otras personas | | | | |
| 26 | Disfruto estar con otras personas | | | | |
| 27 | Sé cómo comenzar una conversación | | | | |
| 28 | Tengo una buena relación con mi familia | | | | |
| 29 | Disfruto estar con mi familia | | | | |
| 30 | En nuestra familia somos leales entre nosotros | | | | |
| 31 | En nuestra familia disfrutamos de hacer actividades juntos | | | | |
| 32 | Aún en momentos difíciles, nuestra familia tiene una actitud optimista hacia el futuro | | | | |
| 33 | En nuestra familia coincidimos en relación a lo que consideramos importante en la vida | | | | |
| 34 | Tengo algunos amigos que realmente se preocupan por mí | | | | |
| 35 | Tengo algunos amigos que me apoyan | | | | |
| 36 | Siempre tengo amigos que pueden ayudarme cuando lo necesito | | | | |
| 37 | Tengo algunos amigos que me alientan | | | | |
| 38 | Tengo algunos amigos que valoran mis habilidades | | | | |
| 39 | Tengo algunos familiares que realmente se preocupan por mí | | | | |
| 40 | Tengo algunos familiares que me apoyan | | | | |
| 41 | Siempre tengo familiares que pueden ayudarme cuando lo necesito | | | | |
| 42 | Tengo algunos familiares que me alientan | | | | |
| 43 | Tengo algunos familiares que valoran mis habilidades | | | | |
| 44 | Las reglas y la rutina hacen mi vida más fácil | | | | |
| 45 | Mantengo mi rutina aún en momentos difíciles | | | | |
| 46 | Prefiero planear mis actividades | | | | |
| 47 | Trabajo mejor cuando tengo metas | | | | |
| 48 | Soy bueno para organizar mi tiempo | | | | |

Anexo 3: Cuestionario socioeconómico.

Finalmente, escribe tus datos personales, **recuerda que tus respuestas son totalmente confidenciales.**

Nombre(S), Apellido Paterno, Apellido Materno (opcional)

Sexo F () M () Edad _____ años cumplidos

Escuela _____
 _____ Grupo _____

Año escolar que actualmente estás cursando:

Bachillerato 1° () 2° () 3° ()

Promedio que obtuviste en el último periodo escolar evaluado: _____.

Vivo con:

Mi Papá y mamá () Sólo con mi mamá () Solo con mi papá () Solo
 con mis abuelos ()
 Solo con mis tíos () Con otras personas ()

Vives en: Casa propia o pagándola () Casa rentada ()

| | |
|---|--|
| ¿Cuántos cuartos tiene tu casa? (sin contar cocina y baños) | |
| ¿Cuántas personas viven en tu casa? (incluyendo papás, hermanos, otros) | |
| ¿Cuántos hermanos mayores tienes? | |
| ¿Cuántos hermanos menores tienes? | |
| ¿Cuántos hermanos viven actualmente en tu casa? | |

| Escolaridad máxima de | Primaria | Secundaria | Bachillerato | Universidad | Posgrado |
|-----------------------|----------|------------|--------------|-------------|----------|
| Tú papá | | | | | |
| Tú mamá | | | | | |

¿A qué se dedica o en qué trabaja tu papá?

¿A qué se dedica o en qué trabaja tu mamá?
