



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA

**“CARACTERIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES
INVOLUCRADOS EN EL BULLYING”**

TESIS
**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

KAREN JIMENEZ ARRIAGA

Nº DE CUENTA:

0411249

ASESORA:

DRA. EN EDUC. TANIA MORALES REYNOSO



TOLUCA, MÉXICO, ABRIL DE 2016

AGRADECIMIENTOS

A mi princesa hermosa Camila, con tu llegada a este mundo has provocado que quiera ser mejor día con día para ti, te amo mi vida.

A mi mamá Eme, por ser mi ejemplo a seguir siempre perseverante, activa y trabajadora, porque para ti no hay cosa o situación imposible, gracias mamá por todo el apoyo incondicional que siempre me has dado. Te quiero mucho.

A mis hermanos Lupita y Juan Carlos, por motivarme, y ser mis cómplices en los proyectos que he emprendido en la vida. Gracias por su cariño y apoyo.

A mi compañero de vida Arturo, por estar a mi lado en cada decisión tomada y darme ánimos para no darme por vencida. Gracias por tu infinita paciencia para alcanzar este sueño. Te amo

A mi papá Nico, por enseñarme que el compromiso y la responsabilidad ayudan a alcanzar las metas deseadas. Gracias papá por darme esos buenos consejos en los momentos más necesitados.

Al Dr. David Aarón Miranda García, por ser un gran maestro en mi vida tanto profesional como personal, gracias por apoyarme en todo momento y por alentarme a conocer otros países y enriquecer mis conocimientos.

A la Dra. Brenda Mendoza quien a través de su paciencia y persistencia me motivó a siempre buscar más de una alternativa para encontrar soluciones, gracias por esas “jalones de orejas” cuando los necesitaba.

A la Dra. Tania Morales que siempre me ha brindado retroalimentación acompañada de un gran gesto de calidez humana, gracias por su dinamismo y proactividad que tiende a transmitirme en cada visita.

A la Dra. Martha Villaveces quien siempre tiene las palabras exactas en el momento preciso, gracias por acompañarme en esta travesía a lo largo de mi formación profesional



Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Ciencias de la Conducta
Departamento de Titulación



Toluca, México, a 11 de Abril de 2016

MTRA. EN I.F. MARIBEL AGUILAR MERCADO
JEFA DEL DEPARTAMENTO DE EVALUACION DE GRADO
PRESENTE

Habiendo fungido como **ASESOR** del trabajo escrito intitulado:

"CARACTERIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES INVOLUCRADOS EN EL BULLYING"

Que para optar por el: **Grado de Maestra (o) en Psicología**

Presenta: **Jiménez Arriaga Karen**

Con número de cuenta: **0411249**

Manifiesto que el **BORRADOR** de dicho trabajo reúne las características y condiciones necesarias para ser revisado por la Comisión Especial, nombrada para tal efecto.

ATENTAMENTE

Dra. en Educ. Tania Morales Reynoso

ASESOR (A) DE TESIS





Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Ciencias de la Conducta
Departamento de Titulación



Toluca, México, a 15 de Abril de 2016

MTRA. EN I.F. MARIBEL AGUILAR MERCADO
JEFA DEL DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN DE GRADO
PRESENTE

Habiendo concluido la revisión del trabajo escrito intitulado:

"CARACTERIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES INVOLUCRADOS EN EL BULLYING"


Que para optar por el: **Grado de Maestra (o) en Psicología**

Presenta: **C. Jiménez Arriaga Karen**

Con Número de Cuenta: **0411249**

Nos es grato comunicarle que dicho borrador cumple con las características y condiciones necesarias para su APROBACIÓN.

ATENTAMENTE
COMITÉ TUTORAL


Mtra. en A.E. Martha Cecilia Villaveces López


Dra. en Inv. Psic. Alejandra Moysén
Chimal


Dra. en Psic. Brenda Mendoza
González

OF REVISORES/2016

INDICE

Resumen.....	8
Presentación.....	9
Introducción.....	10
Capítulo 1: Bullying.....	15
1.1 La agresión y la violencia en el ámbito escolar.....	15
1.2 Definición de bullying.....	17
1.3 Características del bullying.....	19
1.4 Tipos de violencia en el bullying.....	21
1.5 Roles involucrados en el bullying.....	25
1.6 Consecuencias del bullying.....	27
Capítulo 2. Caracterización de los adolescentes involucrados en el Bullying.....	31
2.1 Características del agresor o bully.....	31
2.2 Características del seguidor o secuaz.....	32
2.3 Características del partidario/ agresor pasivo.....	33
2.4 Características del espectador.....	33
2.5 Características del defensor pasivo.....	34
2.6 Características del defensor de la víctima.....	34
2.7 Características de la víctima pura.....	34
2.8 Características de la Víctima-agresor.....	35
2.9 Características del profesorado.....	36
Capítulo 3. Factores relacionados al Bullying.....	39
3.1 Factores de Riesgo.....	39
3.2 Factores de protección (efectos inmediatos).....	42
3.3 Sexo.....	43
Capítulo 4. Adolescencia.....	45
4.1. Definición de Adolescencia.....	45
4.2 Adolescencia etapa del desarrollo.....	47
4.2.1 Desarrollo físico.....	47
4.2.2. Desarrollo cognitivo.....	49
4.2.3. Desarrollo social.....	51

4.3.5 El comportamiento antisocial.....	52
4.4. La Formación Social de la Mente.....	56
4.3. Adolescencia y modelo ecológico.....	58
4.3.1. Connotación del modelo ecológico.....	59
4.3.2. Categorización del Modelo Ecológico	60
4.3.4 La adolescencia y el modelo ecológico.....	62
Capitulo 5. Método.....	64
5.1 Objetivo de investigación.....	64
5.2 Planteamiento del problema y pregunta de investigación.....	65
5.3 Planteamiento de Hipótesis.....	70
5.4 Tipo de Estudio.....	70
5.5 Variables y su definición conceptual y operacional.....	71
5.6 Universo y muestra.....	76
5.7 Instrumento.....	77
5.8 Diseño de la Investigación.....	80
5.9 Especificación de la captura de la información.....	80
5.10 Procesamiento de Información.....	80
5.11 Resultados.....	83
5.12 Análisis de resultados (discusiones).....	95
5.13 Conclusiones.....	106
5.14 Sugerencias.....	108
5.15 Referencias.....	110
5.16 Anexos.....	129

RESUMEN

El acoso escolar es un subtipo de agresión ampliamente estudiado por investigadores internacionales, este fenómeno psicológico aparece en la confluencia de los aspectos individuales, familiares, escolares y sociales del contexto en el cual se desarrolla el alumnado, quien representa diferentes roles en el círculo del acoso escolar. El tipo de agresión generada en los contextos escolares es un fenómeno estudiado principalmente en estudiantes de primaria y secundaria, identificando que impide el normal desarrollo de la enseñanza-aprendizaje generando conflictos en las relaciones interpersonales en la convivencia con alumnos y profesores, y de éstos entre sí (Mendoza, 2011), sin embargo son escasos los estudios realizados en el nivel medio superior , y por ello es necesario ampliar la investigación del bullying en este nivel educativo.

El presente trabajo tuvo por objetivo explorar los roles de los alumnos adolescentes que participan en episodios de acoso escolar y su relación con factores de riesgo y efectos inmediatos en el bullying; mediante el cual participaron 860 alumnos adolescentes, de dos institutos privados incorporados a la Universidad Autónoma del Estado de México, (rango de edad 14 a 21 años); 447 estudiantes mujeres y 413 Hombres.

Los resultados permiten identificar cinco grupos de alumnos: Espectador en bullying, Víctima en bullying, Víctima-Agresor en bullying, Víctima en Violencia escolar y No involucrado. Se concluye que son los alumnos participantes en Víctima-Agresor en bullying son los que exhiben mayores conductas de riesgo.

PRESENTACION

El presente trabajo tuvo por objetivo explorar los roles de los alumnos adolescentes que participan en episodios de acoso escolar y su relación con factores de riesgo y efectos inmediatos en el bullying. Para dar un mejor entendimiento del acoso escolar o bullying este trabajo está integrado por cinco apartados. El primer capítulo que compone el marco teórico, se refiere al Bullying; el cual trata de la definición y características del fenómeno a estudiar (acoso escolar o bullying), así tipos de violencia, roles de alumnos involucrados en el bullying así como sus consecuencias.

El capítulo dos, indica la caracterización de los adolescentes involucrados en el bullying, es decir aquellas características del agresor o bully, seguidor o secuaz, partidario o agresor pasivo, espectador ajeno, defensor pasivo, defensor de la víctima, el observador, la víctima pura, la víctima provocadora y el profesor.

El capítulo tres hace referencia los factores relacionados al bullying, entendidos como aquellos elementos que estando presentes o próximos en mayor o menor medida, predicen, o pueden ayudar a predecir, la probabilidad de que emerja el hecho o el fenómeno indeseado, en este caso los factores de riesgo, efectos inmediatos y el género.

El capítulo cuatro, refiere a la adolescencia, indicada desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner, su definición, sus etapas, el desarrollo físico, cognitivo y social, el comportamiento antisocial.

Finalmente en el capítulo cinco integra el marco metodológico, en el cual se incluyen los objetivos de dicho trabajo, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, las hipótesis de trabajo, el tipo de estudio, las variables a estudiar, así como el universo, el instrumento a utilizar.

INTRODUCCIÓN

Una forma de violencia poco estudiada es la violencia escolar la cual es un fenómeno psicológico, social y educativo. Como fenómeno psicológico aparece en la confluencia de los aspectos íntimos y sociales de los protagonistas: ser víctima, el agresor y el observador de violencia es algo que afecta a las personas concretas. Los aspectos sociales radican en la propia configuración de los roles interpersonales, dadas las circunstancias ambientales y contextuales, hace que un momento determinado, alguien que no ha hecho nada para buscarlo se encuentre con alguien que ha decidido agredirlo de manera gratuita (Ortega, 2000).

El acoso escolar, también denominado Bullying, es un fenómeno que se ha comenzado a estudiar durante los últimos 40 años. La razón de su reciente importancia, fue debido a los primeros casos de suicidio que comenzaron a aparecer en los medios de comunicación.

A partir de los pioneros estudios Europeos, las investigaciones realizadas sobre la violencia escolar se han centrado de manera específica en el maltrato entre iguales, fenómeno conocido como Bullying, por lo cual gracias a esto hoy tenemos presente que no solo afecta a la calidad en las relaciones interpersonales entre iguales en las escuelas y la calidad de la convivencia, sino también al propio desarrollo de los implicados en el fenómeno (Ortega, 2008).

Durante la adolescencia se presentan numerosos cambios físicos, cognitivos, psicológicos y sociales, siendo la escuela una de las experiencias fundamentales que ayudan a resolver estas dinámicas de manera significativa en el adolescente debido a la identificación con los pares y la socialización con los mismos, es aquí también donde muchas de las diferencias individuales se hacen evidentes debido a que se comienza a experimentar el ámbito escolar ajeno al familiar (Merino, 2001).

Este ámbito educativo juega el rol de espacio de socialización y ámbito formal de desarrollo pleno de los individuos. En él se relacionan los adolescentes que muchas veces ponen en tela de juicio la calidad educativa que se recibe, debido a que en la escuela se suele proyectar lo que se aprende en casa y muchas veces la manera inadecuada de resolver conflictos en donde alteran el orden social a través de conductas agresivas y violentas, las cuales ponen en peligro la integridad del cuerpo estudiantil (Piñuel y Oñate, 2007).

El tipo de violencia generada en los contextos escolares es un fenómeno con mayor incidencia en los últimos años, el cual impide el normal desarrollo de la enseñanza-aprendizaje generando conflictos en las relaciones interpersonales en la convivencia con alumnos y profesores, y de éstos entre sí (Trianes, 2000).

Por otro lado el acoso escolar es un tema que ha sido controversial desde años atrás, en donde anteriormente se le consideraba una simple pelea, una discusión o arreglo de diferencias, sin embargo en la actualidad se puede ver que este fenómeno ha ido en aumento en donde cada vez alcanza niveles superiores de violencia a diferencia de épocas anteriores. Antes que nada se debe de distinguir que para que exista acoso escolar o *Bullying* deben estar presentes por lo menos tres características: un comportamiento agresivo con el fin de dañar, ser esta acción de manera repetitiva, constante y por largo periodos y por ultimo debe ocurrir dentro del ámbito escolar y entre los mismos compañeros de la escuela con características de desequilibrio real o imaginario de fuerza (Olweus, 2006).

Algunas de las líneas de investigación como las que se centran en el desarrollo y mantenimiento de amistades cerradas y en la habilidad para interactuar eficazmente en un entorno social más amplio; se han preocupado por conocer y analizar los factores relacionados con la implicación directa de los escolares, atendiendo los factores individuales y sociales, la implicación de un clima escolar desfavorable, del contexto

familiar, a la personalidad y condiciones individuales, en donde se ha encontrado que tanto hombres como mujeres inmersos en el fenómeno Bullying presentan factores de riesgo, tales como conducta inadaptada o pre-delincuente, así como algunos síntomas internalizantes como ansiedad y tendencia a la depresión (Voors, 2005).

En la actualidad, la era de la tecnología e información virtual han llevado a grandes avances, puesto que ya se ha visto que no solo las relaciones sociales se pueden dar de manera física, sino en escenarios donde muchos de los jóvenes experimentan muchas de las habilidades sociales que han aprendido o desean desarrollar como parte de la necesidad que surge de ser aceptados y sentirse parte de un grupo particular. Un inadecuado manejo de esas necesidades provocan conflictos de adaptación donde los adolescentes se desenvuelven como sucede en el Bullying (Craig, 2011).

El hostigamiento prolongado de alumnos por sus compañeros es una realidad, aunque casi siempre esté encubierta por una espesa nube de tabú y de silencio. Es de gran importancia revisar las características del fenómeno Bullying, e identificar las variables que influyen en la aparición y mantenimiento de este fenómeno, así como sus características para fundamentar efectivas estrategias de intervención.

Determinadas creencias, actitudes, valores y conductas aunque no sean en sí mismos hechos violentos también pueden estar relacionados con la tendencia a implicarse en fenómenos del bullying. Entre ellas se han descrito el consumo de drogas, adicción al cigarro y alcohol (Ortega, 2008).

Se entiende por factores de riesgo aquellos elementos que en mayor o menor medida predicen, o pueden predecir, la probabilidad de que emerja la situación o fenómeno indeseado, en este caso al bullying. Estos factores de riesgo y su relevancia como predictores en el fenómeno focalizado, deben ser delimitados y definidos, para lo cual es necesario realizar investigaciones científicas que compartan las condiciones y

características de sujetos implicados en el bullying con los que no lo están, y descubrir de este modo, las variables o dimensiones (factores) que son diferenciadores en ambos grupos (Merino, 2006).

En los trabajos científicos sobre violencia escolar se han descrito como principales factores de riesgo el contexto familiar, el contexto escolar, y el grupo de iguales. Todo ello junto a las características propias de los sujetos, que actúan estimulando o reduciendo el impacto que dichos factores tienen en el individuo y sus relaciones interpersonales.(Mendoza 2012; Ortega, 2008; Valadez, 2008; Olweus, 2006; Piñuel y Oñate, 2007).

En definitiva, los conflictos en el contexto familiar suponen un riesgo latente para convertirse en agresor o víctima, en ocasiones los conflictos pueden ser provocados por la propia situación de los progenitores lo que agrava el riesgo, en este sentido se puede destacar la negatividad de los progenitores y los problemas de consumo de drogas y alcohol del padre (Voors, 2005; Ortega, 2008).

La escuela también puede ser factor protector o de riesgo del bullying dependiendo de cómo estuviese diseñada y estructurada, es decir las escuelas grandes que atienden un gran número de estudiantes tienen mayor índices de violencia, así como aquellas que tienen escasez de recursos económicos para ser gestionadas; especialmente las que dedican pocos fondos para la mejora del clima escolar y la convivencia (Mendoza, 2012; Mendoza, 2011; Del Rey, Ortega y Feria, 2008; Avilés, 2006).

Recientemente el 1° de Septiembre del año 2015, el presidente de México el Lic. Enrique Peña Nieto impulso una nueva iniciativa que pretende actualizar y perfeccionar el marco jurídico que protege los derechos humanos de las niñas, los niños y los adolescentes, así como una reforma en diversas disposiciones en la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil; en

donde pone de manifiesto que instancias internacionales como la CNDHDF y organizaciones de la sociedad civil tendrán participación activa en la problemática.

Esta iniciativa tiene el nombre de Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia para Prevenir la Violencia Escolar que se aprobó en Junio del 2014, el cual enfatiza en que para atender las causas de la delincuencia y violencia escolar es necesario identificar los factores de riesgo y fortalecer factores de protección a través de estrategias integrales que integren el ámbito individual, familiar, la relación con los pares (compañeros de escuela), ámbito escolar y el ámbito comunitario.

La presente investigación pretende analizar una de las problemáticas sociales más significativas que actualmente están afectando muchas de las escuelas a nivel medio superior y que se refiere al bullying, en donde se consideran diversos factores individuales de los adolescentes como los factores de riesgo y sus efectos inmediatos.

CAPITULO 1. BULLYING

El siguiente capítulo presenta de manera general la conceptualización del bullying, sus características que lo definen, los tipos de violencia que manifiesta, los roles que adoptan los adolescentes involucrados, así como sus consecuencias.

1.1 La agresión y la violencia en el ámbito escolar.

La agresión es un componente que ha permitido la adaptación del ser humano al medio en donde habita, dentro de las esferas física, psicológica social; ya que por medio de esta se permite el desarrollo en la habilidad verbal para negociar los conflictos y problemas que toda conducta agresiva provoca.

Aceptando que la agresividad no tiene que derivar siempre en conducta violenta ni tiene porque ser incontrolable, el fenómeno de la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, es un fenómeno social, cuyos componentes psicológicos pueden ser modificados mediante procesos educativos (Ortega y Mora-Merchan , 2000).

Cerezo (1998), indica que la agresión se presenta como una manera de manifestación de conducta de los diversos comportamientos que puede desarrollar una persona ligada a la situación y acontecimientos que vivencia diariamente y puede expresarse de muy diversas maneras. Es por este motivo que los individuos agresivos no siempre lo son, ni siquiera en situaciones parecidas; ni tampoco las personas no agresivas son siempre pacíficas, con lo cual no se mantiene una estabilidad ni constancia de comportamiento debido a que el ser humano es un ser dinámico y de constante cambio.

Diversos autores proponen distinguir entre agresión reactiva y proactiva, también llamadas hostiles e instrumentales. La primera se entiende como la reacción defensiva ante situaciones que la persona percibe como amenazantes; detrás de esta defensiva

existe enojo, se pierde el control, pues este comportamiento ayuda a aliviar o disminuir la percepción de amenaza. La segunda se usa cuando se quiere obtener “algo” que se desea y no para aliviar o disminuir la percepción de amenaza; ésta agresión se adquiere y mantiene, cuando se aprende que usando la agresión se pueden lograr resultados en beneficio propio y no requiere ni provocación ni enojo (Crick y Dodge 1996; Dodge y Coie 1987; Poulin y Boivin, 1999).

Existen diferencias entre los dos tipos de agresores pues, los agresores reactivos u hostiles llegan a ser más impulsivos y ansiosos, mientras que los agresores proactivos o instrumentales llegan a presentar una extrema falta de profundidad emocional y por lo tanto llegar a ser extremadamente violentos (Andreu, Ramírez y Raine, 2006).

La agresión proactiva o instrumental, es lo que conocemos como violencia, y que vemos reflejada en distintos ámbitos de nuestras vidas, uno de ellos el contexto escolar. Ortega y Del Rey (2000) señalan que la violencia escolar existe en este contexto, ya sea de manera física, social o psicológica y se da entre personas de la escuela.

Por otro lado el término de violencia implica un comportamiento agresivo con la intención de causar daño físico, verbal o psicológico a otra persona, es considerado una sub-categoría de la agresión (Trianes, 2000)

El tipo de violencia generado en los contextos escolares es un fenómeno con mayor incidencia en los últimos años, el cual impide el normal desarrollo de la enseñanza-aprendizaje generando conflictos en las relaciones interpersonales en la convivencia con profesores y alumnos, y de estos entre sí (Trianes, 2000).

La violencia está clasificada en dos clases: la violencia expresiva, en la cual hay una relación emocional que suele estar fuera de control de la persona pero puede o no buscar agredir al otro, además se caracteriza por no tener otro objetivo que la

exteriorización de cólera o rabia y la violencia instrumental, utiliza para conseguir un determinado resultado, la cual puede no ser saludable, dependiendo de las consecuencias que acarrea para el entorno social y para el niño que lo ejerce (Olweus, 1998).

Cabe mencionar que la violencia escolar puede ocurrir entre los diferentes actores que se encuentran en la escuela, tales como docentes, directivos, alumnos y padres de familia. Al respecto, Jares (2001), menciona que la comunicación entre los diferentes actores se ve interrumpida por los conflictos y percepciones.

Un tipo en particular de violencia escolar ha llamado la atención debido a su incidencia (15% en estudiantes de nivel básico en estudios en Noruega realizados por Olweus, (2006) y a las consecuencias físicas, psicológicas y sociales que trae consigo, este es el *bullying*.

Es importante diferenciar entre la conducta agresiva, la violencia y el Bullying para que de esta manera el término bullying no se llegue a confundir o relacionar con otros términos, por lo cual a continuación se describe las implicaciones del Bullying como objeto principal de este estudio.

1.2 Definición de Bullying.

Desde el primer estudio realizado en Olweus en Escandinavia en 1978 y de la mano de las investigaciones, fundamentalmente Europeas, pero también desarrolladas en Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Japón, el estudio del maltrato entre escolares se ha ido tomando como una dimensión internacional que lo ha sacado de su invisibilidad, mas no de su inexistencia (Merino, 2008).

Aunque es un maltrato ejercido entre iguales es importante definir el bullying o acoso escolar, como un comportamiento prolongado de insultos, rechazo social, intimidación y/o agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros (Oñederra, 2008).

El bullying cuya traducción al castellano es acoso escolar; fue un término acuñado por el Dr. Dan Olweus en la Reunión Internacional de la Violencia Escolar, organizada por el Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia (Mendoza, 2012) en donde se consideran diversos factores individuales de los adolescentes como la familia y el contexto escolar; quien lo consideraba como victimización o maltrato por abuso entre iguales en donde existe una conducta de persecución física, verbal, social o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques.

Esta acción mal intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de esas relaciones provoca repercusiones negativas en las víctimas, tales como: disminución de su autoestima, estado de ansiedad, incluso cuadros depresivos lo que hace difícil su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes (Avilés, 2006).

El acoso escolar son aquellas situaciones de agresión física, verbal y emocional que parte de los alumnos, docentes y la propia institución escolar, que a su vez está inmersa en una sociedad que se expresa violentamente a través de diferentes modalidades y canales según el nivel de relación (política, institucional, comunicacional y personal) (Alvarez y Guitte, 2005).

Aunque al principio las relaciones entre iguales son simétricas, existen varios casos en los que uno o varios adolescentes dominan a uno que se percibe más débil. Se trata

de relaciones dominio-sumisión, en las que se rebasan prácticas cotidianas para controlar a otros mediante la intimidación, la falta de respeto y exclusión (Olweus, 1998).

Se debe de tener en cuenta que no todos los problemas sociales que tiene los estudiantes dentro del ámbito escolar forman parte del Bullying, así como todas las conductas que se presenten son de gravedad en cuanto a sus daños y consecuencias, es por ello que se debe de conocer las características que definen al bullying y que están latentes como manera de identificación del mismo.

Como se vio anteriormente a partir de los estudios de Olweus, los cuales fueron base importante para conocer el fenómeno del Bullying, y de su aportación de la traducción del término al castellano fue como se comenzaron a dar múltiples conceptos según autores y perspectivas de estudio de este fenómeno, en donde para fines de esta investigación la definición que se tomará como referencia principal y así evitar confusiones es la realizada por Olweus (2006); quien lo consideraba como victimización o maltrato por abuso entre iguales en donde existe una conducta de persecución física, verbal, social o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques.

1.3 Características.

El acoso escolar promueve un tipo de violencia poco manifiesta a los ojos de los docentes de las aulas, debido a esta característica se vuelve muy dañina para las víctimas así como para los no involucrados (observadores) de los hechos.

Olweus (1998) identifica tres criterios que caracterizan el acoso escolar (Bullying):

- 1) Es un tipo de comportamiento agresivo o intencionalmente dañino.
- 2) Es repetido en el tiempo.

3) Se lleva a cabo en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio real o imaginario de fuerza o de poder.

Mingote y Requena (2008), sugieren que se trata de acoso escolar cuando la víctima cumple con cinco criterios: siente intimidación, se siente débil la víctima ante el agresor, la víctima es excluida, la intensidad de las agresiones va creciendo y las agresiones son a solas.

Por su parte Serrano (2006) y Sharp (1996), mencionan que el acoso escolar ocurre cuando se presenta los siguiente: conducta agresiva, se da entre pares, no hay provocación previa, desigualdad de condiciones, se da de manera repetitiva, rara vez se denuncia, tiene consecuencias serias, siempre provoca un daño emocional.

Así mismo cuando la violencia escolar se presenta, sigue habitualmente cinco fases típicas y son: Incidentes críticos, acoso y estigmatización del niño, latencia y generación del daño psicológico, manifestaciones somáticas y psicológicas graves y expulsión o autoexclusión de la víctima (Piñuel y Oñate, 2007).

En resumen se puede señalar que el acoso escolar tiene la presencia de una víctima acosada por uno o varios agresores con la plena conciencia de hacer sufrir y la intencionalidad mantenida de hacer daño; existe una desigualdad de poder entre la víctima y uno o más de los agresores ya sea física, psicológica y social; la conducta violenta del agresor contra su víctima se produce con periodicidad y la relación dominio-sumisión ha de ser persistente a lo largo del tiempo.

En contraste con décadas anteriores, Voors (2005) establece que las únicas diferencias con el Bullying actual son, que el acoso escolar es más intenso dado a que los matices sexuales intervienen más pronto.

Como se ha visto el fenómeno del bullying tiene determinadas características que lo diferencian de los conceptos de agresión y violencia, por lo cual es importante recalcarlos debido que muchas ocasiones se da la confusión y se generaliza el término bullying o acoso escolar en cualquier ámbito social.

1.4 Tipos de violencia

Acorde a diferentes estudios (Olweus, 2006; Mendoza, 2011; Lucio, 2012) las manifestaciones del acoso escolar son:

a) Violencia física

Se caracteriza por el uso abusivo de la fuerza física contra un individuo en particular, con el objetivo de controlarlo y dañarlo, se puede presentar en varios niveles que van desde maltratos leves hasta la muerte. Un primer nivel se puede caracterizar por actos como gritar, empujar, sujetar al otro con fuerza coartando su libertad. Otro nivel se caracteriza por dejar marcas físicas como rasguños, moretones en cualquier parte del cuerpo, descalabros, entre otros y finalmente cuando la situación es insostenible y ya sea el agresor decide acabar con su víctima o la víctima cansada de tanto hostigamiento atenta contra su agresor o contra su propia vida (Avilés, 2006).

Algunos de los aspectos más significativos que trae consigo la violencia física dentro de la dinámica del bullying son: rasguños, tirones de cabello, empujones, jalones, pellizcos, golpes, coscorriones, aventar objetos, rayar o pintar el cuerpo, poner el pie para que se tropiecen, no dejarse sentar en la banca o pupitre, cachetadas, aventarles el balón a las mujeres e incluso las nalgadas. Así mismo se afirma que la violencia física también se da en dos modalidades:

a) De manera directa: es manifiesta a través de palizas, lesiones con diferentes objetos, agresiones en formas de patadas, lesiones en el cabello, entre otros.

b) De forma indirecta: esta causa más a expectativa y malestar entre las víctimas ya que la mantiene en incertidumbre de conocer quién es en verdad su agresor y que situación le espera al día a día, estas manifestaciones se dan a través de robos y destrozos de materiales escolares, ropa y otros materiales personales (Trianes, 2000).

b) Violencia verbal.

Se considera como violencia verbal al uso de palabras que ofenden y degradan a los individuos. Incluye gritos, insultos maltratos, ordenes y amenazas, además de apodos, hablar mal de alguien o difamar, esparcir rumores o chismes. El uso de las amenazas tiene como fin provocar miedo por parte de la víctima, logrando obtener así algún objeto o dinero y también para obligar a hacer cosas contra su voluntad, chantaje y burlas públicas, pintadas alusivas, notas, cartas, mensajes a celulares y correos electrónicos amenazantes; entre las agresiones verbales más usadas están las burlas, las críticas, apodos, insultos los cuales van desde una mentada de madre hasta una alusión sexual, mandar recados obscenos escritos o por celular con insultos (Martínez, 2001).

Este tipo de violencia va en aumento de intensidad y frecuencia con la edad pues aunque no deja huellas visibles como en el caso de la violencia física las palabras tienen mucho poder en la personalidad del adolescente ya que minimizan la autoestima de la víctima mediante las humillaciones, los insultos, menosprecios en público, mensajes telefónicos ofensivos, lenguaje con palabras altisonantes. Los comentarios de los compañeros desempeñan una función elemental para consolidar la personalidad en la adolescencia, ya que es en esta etapa en donde encuentran la identificación con sus pares, y se va desarrollando su carácter e identidad (Valadéz, 2008).

c) Violencia Relacional.

Consiste en acciones que se realizan para excluir socialmente a una persona de un grupo. En esta categoría se pueden incluir conductas como: ignorar la presencia de compañeros como si la persona a la que se ignora no estuviera presente, no dejar participar a un compañero en una actividad académica o lúdica, negándole el acceso a la misma, aislar o marginar, no tomando en cuenta a un compañero para participar en actividades académicas, desprestigiar o difamar a un compañero expresando opiniones negativas y no veraces acerca de una persona (Mendoza, 2012).

Olweus (2001) la definió como “la exclusión y el aislamiento progresivo de la víctima, marginando e ignorándola dentro de esta dinámica”. En este tipo de violencia se ve caracterizada por ignorar y no dirigir la palabra a un individuo impidiendo así la participación de éste con el resto del grupo, coaccionar a amigos o amigas de la víctima para que no interactúen con la misma; así como las manifestaciones de rechazo.

d) Cibernética

En la actualidad con los avances científicos, la tecnología y los medios de comunicación, presentan un nuevo tipo de acoso que cada vez está tomando mayor peso de manera significativa con los adolescentes. Este tipo de violencia mejor conocido como ciberbullying, el cual consiste en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para molestar, agredir o intimidar a alguien (Rincón, 2011).

El ciberbullying aparece en todos los niveles educativos siendo los instrumentos más comunes para agredir el internet, redes sociales, teléfonos celulares y video juegos (Baños, 2011).

Entre sus características están el anonimato del agresor; puesto que utiliza pseudónimos o nombres falsos para acosar a la víctima, el ocultar su identidad facilita la agresión e impunidad del agresor, también las agresiones electrónicas pueden difundirse muy rápidamente a un gran número de personas que a su vez pueden reproducirlas y reenviarlas indefinido número de veces. Este tipo de acoso de carácter más público aumenta el sentimiento de vulnerabilidad de la víctima, que no se siente segura en ningún momento ni en ningún lugar dado a que desconoce la procedencia de quien o quienes lo están agrediendo (Cava y Musitu, 2010).

Dentro de este acoso, se incluyen también imágenes grabadas de la víctima de forma ventajosa como por ejemplo el denominado Happy slapping, en donde se realizan grabaciones de agresiones físicas brutales o ventajosas que son difundidas a través del teléfono móvil o internet (Baños. 2011).

e) Sexual

Es un comportamiento de naturaleza sexual no deseado que provoca estrés, malestar e incomodidad en las víctimas y que interfiere en la vida social y personal de las y los estudiantes, en ocasiones acompañado de consecuencias muy dañinas para la salud y el bienestar. Es un fenómeno que incluye una gran variedad de comportamientos como los insultos y apodosos con connotaciones sexuales, los comentarios sexuales, los rumores, miradas y gestos obscenos, los intentos de contacto sexual no deseados, y los ataques físicos de distinto nivel de gravedad, incluidos los que son un verdadero crimen como el abuso sexual y la violación (Ortega, 2010).

Por su parte Lacasse, Pardy y Mendelson (2003), mencionan que en un comportamiento que crea un importante desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, que provoca un ambiente de hostilidad en el grupo de iguales.

Así mismo la violencia sexual puede considerarse como un tipo de bullying de naturaleza proactiva que aparece en paralelo al desarrollo de los cambios puberales (Pellegrini, 2001).

Se tiene que diferenciar entre lo que es la violencia sexual, acoso sexual y el abuso sexual, dado a que son tres conceptos completamente distintos.

Acorde al Código Penal Civil del estado de México en vigencia (2014), en el artículo 269 está considerado el delito de acoso sexual como aquel, quien con fines de lujuria asedie reiteradamente a persona de cualquier sexo, aprovechándose de cualquier circunstancia que produzca desventaja, indefensión o riesgo inminente para la víctima, también incurre en acoso, quien, con fines eróticos o sexuales, produzca, fije, grabe, o videograbación e imágenes, voz o sonidos de un menor de edad, o bien, de cualquier persona, sin su consentimiento.

Asimismo en su artículo 273. Considera al abuso sexual al que por medio de la violencia física o moral tenga copula con una persona sin la voluntad de esta, se le impondrán de cinco a quince años de prisión, y de doscientos a dos mil días multa.

Por lo anterior se debe de tener mucha cautela en la terminología con la cual se refiere al tipo de violencia que se expresa dentro del ámbito sexual, no teniendo el mismo significado en cuanto a violencia, acoso y abuso.

1.5 Roles en el acoso escolar.

Dentro del acoso escolar, los participantes desarrollan roles o papeles que cada individuo adopta para que la dinámica se lleve como tal, cada uno presenta unas características muy particulares que lo van a protagonizar; en base a diferentes estudios que se han realizado se encuentran distintos roles.

Existen múltiples clasificaciones comenzando en la década de los 90's, con quien Olweus, ofreció una tipología del alumnado participante en la dinámica del bullying la cual identifica tres roles: la víctima (ya sea pasiva o provocadora), el agresor y los espectadores.

Posteriormente en 1996 Salmivalli y colaboradores, propusieron una nueva tipificación la cual fue aceptada y ampliada posteriormente por Olweus (2003) en donde denotaba ocho roles:

1. **Agresor o bully:** inicia el episodio y toma parte activa en el.
2. **Seguidor o Secuaz:** toma parte en la agresión hacia la víctima, una vez que el episodio de agresión fue iniciado.
3. **Partidario/agresor pasivo:** consiente la agresión sin tomar parte activa en ella, en algunos casos riendo, animando a los agresores o simplemente presenciando el acto.
4. **Espectador ajeno:** observa lo que ocurre pero no toma partido en ello, puede que trate de alejarse o que este lejos y simplemente se abstenga de involucrarse.
5. **Defensor pasivo:** está en desacuerdo con lo que ocurre y piensa que debería ayudar pero no lo hace.
6. **Defensor de la víctima:** está en desacuerdo con lo que ocurre y ayuda, o trata de ayudar a la víctima defendiéndolo del agresor (reclama y/o desaprueba de forma a favor de la víctima) o atacando al agresor (reclama y/o desaprueba de forma explícita la conducta del agresor, le hace mención de críticas parecidas a las que emplea contra la víctima)
7. **Victima:** persona que se encuentra expuesta a la agresión y la recibe por parte de uno o más compañeros, durante el episodio de bullying.
8. **Victima provocativa o bully/victima:** persona cuyas conductas hostiles provocan acciones negativas por gran parte de la clase, incitando de esta manera acciones agresivas hacia ella.

A ésta le siguieron muchas más, como la del Doctor Francisco Pedroza (2013), realizó un análisis de la tipificación de los participantes o roles de los adolescentes involucrados en el acoso escolar; haciendo una revisión del trabajo de Yonemaya y Rigby (2006) y Lebakken (2008) en donde además de los anteriores se considera también el rol de Agresor-Víctima que es aquel participante que en la interacción de ciertos individuos utiliza su poder para agredir teniendo en dichos casos el papel de agresor, mientras que con otros individuos es agredido, tomando en estos casos el papel de víctima.

Esta propuesta resulta ser la más conveniente debido a que permite realizar una clasificación que puede ser evaluada en permanencia a lo largo del tiempo tanto al nivel de la ocurrencia del episodio como en la evaluación abstracta del fenómeno

Mendoza (2012), menciona que actualmente en base al desarrollo de estudios multiculturales en China, Inglaterra, Irlanda, Italia, Portugal y España, se confirmó la existencia de cuatro tipos de estudiantes que participan en episodios de violencia escolar: víctima/acosador, acosador puro, víctima pura y espectador.

Finalmente, investigaciones recientes (Olweus, 2003; Mendoza, 2012, 2011); integran a este ciclo de violencia escolar al profesorado quien toma parte activa y puede ser víctima, acosador o agente de cambio para detenerlo. Esta propuesta se realiza con base en experiencia empírica que demuestra la existencia de estos actores en el ciclo del bullying.

1.6 Consecuencias.

Diversas investigaciones respaldan que los tipos de violencia ejercidos en episodios de violencia escolar tienen repercusiones directas en los adolescentes involucrados (Olweus, 2006; Rincón, 2011; Cortejoso, 2011; Mendoza, 2012).

Rincón (2011) indica que el adolescente puede tener tanto repercusiones a nivel individual (alteraciones físicas y psicológicas de salud) como a nivel escolar generalizado (sentimiento de inseguridad, temor e indefensión) el cual muchas veces se ve generalizado a nivel familiar debido a la poca o nula intervención de las autoridades escolares ante esta problemática.

Las consecuencias del bullying tienen múltiples repercusiones para todos los involucrados, acorde a Avilés (2006), se encuentran:

Para la víctima: siendo el actor que sufre principalmente los daños, recibe efectos negativos como problemas escolares, altos niveles de ansiedad e insatisfacción, miedo de acudir a la escuela, alteraciones físicas como sudoración excesiva, pérdida de sueño, pérdida de apetito, dolores de cabeza, además de que repercute directamente en su desarrollo social, muestra gran inseguridad, inhibición en participar en trabajos grupales, se aísla.

Olweus (1998), recalca acerca de la evidencia que una persona que sufre de acoso escolar dentro de su escuela por tanto tiempo llega a tener un daño emocional serio, que puede empezar en un inicio con sintomatología de angustia y ansiedad, representándose principalmente como pesadillas, dolores de cabeza, dolor de estomago, entre otros. Derivándose de que muchos adolescentes desarrollan cuadros depresivos, con pensamientos suicidas, e incluso en situaciones extremas llegan a quitarse la vida ante la impotencia de ya no aguantar más lo que les sucede y no encontrar alguna salida.

En el rol de la víctima se llega a encontrar daños físicos evidentes pero también sociales como la inhibición o el retraimiento, algunos daños psicosomáticos como falta de apetito y trastornos gastrointestinales, así como daños psicológicos (síntomas depresivos, ansiedad, frustración) y conductuales en forma de agresión, irritación lo

rutinas obsesivas. Comienza a mostrar conductas de timidez, es callado, se muestra con incapacidad de indefensión, tiene cambios de humor repentinos, irritabilidad y se le ve frecuentemente aislado. No asume responsabilidades dentro de la familia o la escuela, deja a un lado su aseo personal (Álvarez y Guitte, 2005).

Ortega (2010), hace mención que muchas conductas agresivas que están presentes en el fenómeno de acoso escolar duran poco tiempo puesto que la víctima suele reaccionar con energía en contra de dicha agresión. En varias semanas la víctima comienza a conocer que esta siendo acosada y puede empezar a actuar, pidiendo ayuda o cambiando sus relaciones con el acosador y sus compinches, si la víctima encuentra la estrategia adecuada y cuenta con el apoyo necesario tanto de sus iguales como de los profesores, puede hacer frente al acoso con efectividad y asertividad y el fenómeno se va a detener. De esta forma muchos problemas de acoso escolar son pasajeros, porque la mayoría de las víctimas adolescentes ya tienen en su formación las habilidades sociales suficientes como para frenar los intentos de acoso de los agresores y porque saben cómo comunicarse con una buena red social de apoyo.

Para el espectador: las consecuencias tienden a mostrar un aprendizaje ante el comportamiento del bullying, lo cual puede tener dos vertientes; desensibilización ante el sufrimiento de otras personas, dándole valor a la agresión y violencia en donde no intervienen para ayudar.

Díaz- Aguado (2006), menciona que en la mayoría de los casos detrás del comportamiento del espectador pasivo se esconde el miedo a convertirse en una víctima de acoso y a menudo el hecho de no hacer nada por evitar el abuso provoca un sentimiento de culpabilidad importante.

Asimismo, los testigos con el simple hecho de observar también se ven afectados ya que después de haber observado un incidente de acoso escolar pueden llegar a

pensar que la escuela no es un lugar seguro y que de igual manera se puede convertir en una víctima de un acto de tal magnitud, por lo cual puede adoptar el lugar de la víctima como temor a ser victimizados, sentimientos de culpa, ansiedad; o algunos síntomas de los acosadores como: aprender el valor social de estas conductas, la pérdida de solidaridad o considerar la violencia como algo inevitable (Merino, 2008).

Para el agresor: este actor involucrado a lograr obtener lo que quiere mediante conductas intimidatorias frente a sus compañeros logra elevar las probabilidades de conducta delictiva en un futuro, al ver este comportamiento como una manera fácil de conseguir sus objetivos personales así como mejor estatus social debido al reforzamiento que recibe del grupo de sus actos delictivos (Merino, 2008).

Cobo y Tello (2009), refieren que una de las consecuencias para los agresores es que presentan una mayor propensión a las adicciones. Puesto que como están siendo receptores de las situaciones que provocan, van desmoronando poco a poco sus valores morales y se colocan en riesgo de llegar a tener una personalidad inadaptada y/o disruptiva, en donde aprenden a maltratar, tienen dificultades para mantener relaciones interpersonales igualitarias y satisfactorias, problemas en el rendimiento escolar.

Finalmente se debe tener presente que los actuales modelos educativos, así como la superflua práctica de los valores, la ausencia de límites en las familias, las reglas de convivencia han propiciado que el acoso escolar se vaya presentado cada vez con mayor frecuencia dentro del ámbito educativo.

Por esta misma razón las consecuencias más evidentes en los actores involucrados en la dinámica de bullying han sido que llegan a presentar trastornos del sueño, la disminución de rendimiento escolar, así como el cambio en su comportamiento.

CAPITULO 2. CARACTERIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES INVOLUCRADOS EN EL BULLYING.

El siguiente capítulo presenta de manera particular cada uno de los tipos de adolescentes involucrados en la dinámica de violencia escolar, los roles que han sido caracterizados por diversos autores desde sus perspectivas de estudio así como los resultados de múltiples investigaciones que se han realizado a lo largo de los años en torno a esta dinámica.

Retomando la tipología de Olweus (2003), en donde establece nueve roles (agresor o bully, seguidor o secuaz, partidario o agresor pasivo, espectador ajeno, defensor pasivo, defensor de la víctima, víctima pura, observador, víctima-agresor y el profesorado)

2.1 Agresor o bully.

Olweus (2006), menciona que son los jóvenes que suelen intimidar a otros escolares suelen participar como perpetradores en la escuela, y suelen hacer bromas desagradables (repetidamente), insultar, intimidar, amenazar, poner apodos, burlarse, ridiculizar, acobardar, empujar, golpear, dar patadas a otros alumnos, dañar sus pertenencias, seleccionando sobre todo a los más débiles e indefensos como sus objetivos.

Además los agresores suelen tener una o más de las siguientes características, en donde cabe recalcar que no siempre están presentes en los agresores como por ejemplo, pueden ser físicamente más fuertes que sus compañeros de clase y que sus víctimas en particular, más hábiles en los juegos, los deportes y las peleas; tienen la necesidad de dominar a otros alumnos mediante el poder y la amenaza; se enojan

fácilmente, con impulsivos e intolerantes, con actitud de hostilidad , desafiante y agresiva hacia los adultos; muestran poca empatía.

Voors (2005), lo identifica como una persona que creció en medio de situaciones de violencia física, verbal o emocional, lo que le afecta directamente n forma negativa en sus estado anímico por lo cual busca a alguien para tomar revancha de esa situación volviéndose impulsivo, poco tolerante a la frustración y poca o nula empatía con los sentimientos de los demás.

Esta persona ha sufrido mucha inestabilidad en su vida reflejada en cambios constantes de la escuela, de casa, separación de los padres o pérdida abrupta de alguno de ellos, pérdida de amistades, entre otras los cuales afectan primeramente en subida social repercutiendo en su vida personal (Cobo y Tello, 2009).

Por su parte Cano (2006), hace hincapié en que el agresor mantiene un sistema de creencias basado en mitos culturales acerca de la masculinidad y la inferioridad de la mujer. Tiene dificultad para expresar sus sentimientos por considerarlos signos de debilidad, lo cual lo lleva a que los conflictos los resuelva violentamente por no saber canalizarlos de otra manera. Perciben que su autoestima y su poder se encuentran permanentemente amenazados y ante la sospecha de la pérdida de control intentan retomarlo a través de la fuerza.

2.2 Seguidor o Secuaz.

Harris y Petrie (2003) consideran que este personaje desempeña el rol de otorgar al agresor el reconocimiento que necesita, en general llega a ser muchas veces el amigo del agresor, lo apoya y en ocasiones hasta participa en las agresiones y será “amigo” hasta que se canse del agresor y considere los riesgos de su complicidad implícita.

Mendoza (2012) indica que son los amigos, los que siempre acompañan al acosador, no lo detienen y le celebran sus acciones pues temen ser víctimas de él.

2.3 Partidario/agresor pasivo.

En un principio el adolescente caracterizado por este rol inicia solamente como observador causal, de acuerdo a su comportamiento reaccionará de manera pasiva, únicamente en observación; pero cuando se atreve a participar en las agresiones hacia la víctima como el estimular la conducta del agresor por medio de burlas, bullas, risas, es ahí cuando pierden su condición de observador pasivo y se convierten en seguidor o secuaz (Olweus, 2006).

Es aquel estudiante que participa, pero no actúa la agresión; acompaña al actor intelectual, se enfrenta a la autoridad y protege al agresor activo (Mendoza, 2012).

2.4 Espectador.

García (2011), menciona que en este rol están inmiscuidos el resto de los compañeros que se dan cuenta que el acoso escolar o bullying se está llevando a cabo pero no lo reportan a los profesores o a familiares por lo cual puede provocar que haya un contagio social que inhibe la ayuda, y que lejos de ayudar a la víctima eviten la situación por temor a relacionarse y que posteriormente las represalias sean en contra de ellos.

Los espectadores de la violencia escolar, cuando no tomar partido a favor de la víctima están protegiendo en alguna medida al agresor y a la cultura de atribuir más poder al agresor, formando parte de una continua fuente de problemas de convivencia, en donde la víctima y el agresor no son miembros iguales en un sistema de convivencia (Ortega, 2010).

Estos adolescentes experimentan emociones encontradas a la hora de participar como espectadores, pues por una parte se sentirán incómodos, con pena, vergüenza por lo que sucede y a su vez por la impotencia que siente ante su incapacidad de denunciar lo que sucede con la víctima, pero por otro lado sentirán alivio y tranquilidad de que sea otro y no ellos de que padezcan la situación de la víctima, siendo esta una de las principales razones por la cuales guarden silencio.

Este tipo de adolescente hasta cierto punto es un cómplice activo de los agresores, interpretándolo como una aprobación de su conducta; la víctima percibe que su agresor se ve apoyado por la pasividad de otros. El espectador probablemente sin saberlo contribuye al mantenimiento de la conducta de acoso escolar, pues su silencio impide que el profesor o la familia puedan intervenir (Vera, 2007).

2.5 Defensor pasivo.

Está en desacuerdo con lo que ocurre y piensa que debería ayudar pero no lo hace. Son testigos de agresiones, solo observan cómo se desarrollan las acciones, se mantienen al margen de los acontecimientos y suelen soslayar la información y oculta los hechos (Fernández, 1997), de acuerdo con este mismo autor los defensores pueden rechazar pasivamente las agresiones o enfrentar activamente las agresiones.

2.6 Defensor de la víctima.

Está en desacuerdo con lo que ocurre y ayuda, o trata de ayudar a la víctima defendiéndolo del agresor (reclama y/o desaprueba de forma a favor de la víctima) o atacando al agresor (reclama y/o desaprueba de forma explícita la conducta del agresor, le hace mención de críticas parecidas a las que emplea contra la víctima) (Mendoza, 2012).

2.7 Víctima Pura.

Olweus (2006), mencionaba que son los jóvenes a quienes se acosa o agrede en la escuela, les hacen bromas desagradables, les llaman por apodos, los insultan, menosprecian, ridiculizan, desafían, denigran, amenazan, los empujan, golpean o dan patadas, les quitan y/o rompen los libros, el dinero, las pertenencias, tienen heridas, golpes, o roturas que no se explican de forma natural.

En algunas ocasiones la víctima suele ser una persona que tiene una característica física diferente al promedio como usar lentes, ser el más bajo o más alto que los demás o alguna malformación visible, suelen ser adolescentes con pocos amigos, callados y que no encuentran la manera de decirle a alguien lo que les está ocurriendo, de ahí que las víctimas suelen ser adolescentes muy callados, miedosos, que tienen pocos amigos, y que se les es difícil hablar con alguien más, siendo personas inseguras pasan demasiado tiempo en sus hogares, de carácter débil y sobreprotegidos por sus padres y poco sociables (García, 2011).

Son personas prudentes, sensibles, tranquilos, reservados/introvertidos y tímidos, ansiosos, inseguros y con baja autoestima; con riesgo a depresión e ideación suicida (Serrano, 2006).

Por su parte Voors (2005), hace mención de que muchos adolescentes en el nivel medio superior dicen que precisamente son las buenas calificaciones lo que les vale el acoso escolar por parte de los compañeros. Ya que muchos de los que son etiquetados como “matados, ñoños o nerds” son capaces de soportar los años escolares y llegan a hacer contribuciones muy valiosas a la sociedad cuando son adultos, pero no en todas las circunstancias suele pasar ya que a veces el acoso induce al abandono escolar incluso por parte de algunos de los alumnos de promedio brillante.

2.8 Víctima-agresor.

Son aquellos adolescentes en los cuales pueden presentar una mezcla de modelos de reacción ansiosa de reacción pasiva como tener mal genio, o intentar pelear o responder cuando les atacan o les insultan, de forma ineficaz, pueden ser hiperactivo, inquieto, disperso u ofensivo y causa tensiones en general, torpeza e inmadurez, de costumbres irritantes, provocan disgusto activo en los adultos incluidos los profesores (Olweus, 2006).

Este tipo de actores se caracterizan por un fuerte aislamiento social y por ser de los alumnos más rechazados por sus compañeros. Presentan una autoestima extremadamente baja son consideradas como provocadoras debido a que suelen provocar sentimientos de irritabilidad y tensión a los que lo rodean. En ocasiones, sus iguales les incitan para que reacciones de manera inapropiada, por lo que el acoso posterior que sufren puede estar justificado.

Sin embargo Ortega (2010), describe un tercer tipo que es la víctima agresiva y deja en claro que muchas víctimas son a su vez agresivas en su comportamiento con otros. La víctima agresiva es una figura muy compleja dado a que es difícil saber si son agresivas a causa de sufrimiento o porque ha sido objeto anteriormente de agresión, o porque es violento y cruel. Son adolescentes que están siempre en uno u otro lado del complejo femenino y viven el problema en todos sus matices destructivos y autodestructivos, provocando el rechazo social que reactiva su propio comportamiento agresivo.

2.9 Profesorado.

Ya se ha hablado de los roles de los adolescentes que intervienen dentro de la dinámica del acoso escolar, sin embargo es importante señalar que en muchas

ocasiones ésta conducta puede verse influida por la autoridad del profesor, dado a que éste último puede actuar como víctima, acosador o agente de cambio para detenerlo, y es en base a su conducta como se va a dar la reacción del alumnado.

La figura del profesor juega un rol importante en cuanto a que es el medio del cual los adolescentes van a guiar sus conocimientos y habilidades de aprendizaje vitales para el desarrollo social y psicológico sirviendo como modelo de conducta normativa.

Olweus (2006), fue uno de pioneros primeros en identificar en sus investigaciones referentes al acoso escolar que los alumnos reportaban recibir malos tratos por parte del profesor, identificando que el 10% del profesorado caía en maltrato hacia los alumnos.

Diversas investigaciones (Miranda, Serrano, Morales y Montes de Oca, 2013 y González, 2012) aportan que los adolescentes que sufren maltrato por parte de los docentes están en mayor riesgo de desarrollar problemáticas sociales, educativas y de convivencia como la agresividad dado a la tendencia de mostrar reacciones de miedo, frustración, sentimientos de venganza, reacciones orgánicas como dolores de cabeza, enfermedades gastrointestinales, y regresiones como berrinches, dependencia hacia los padres y gritos; así como cambios de comportamiento en la escuela en donde se muestran con poco interés en aprender, bajo rendimiento escolar, desconfianza para solicitar apoyo en caso de necesitarlo pues existe un distanciamiento entre el estudiante y el profesor.

Por su parte Mendoza (2012, 2011, 2006) ha identificado una conexión entre el bullying y maltrato entre profesorado y alumnado, identificando que generalmente los alumnos bully se llevan mal con sus profesores, ya que cuando perciben que son excluidos o discriminados, reaccionan exhibiendo comportamiento disruptivo y agresivo para impedir que su profesor imparta clase.

Ortega (2010), plantea que en las escuelas se ejercen seis tipos de violencia que denomina como conducta antisocial: a) interrupción en las aulas; b) problemas de disciplina relacionados con conflictos entre profesores y alumnos; c) vandalismo y daños materiales; d) violencia física caracterizada por agresiones y extorsiones; e) maltrato sistemático a iguales (*bullying*) en forma de conductas intimidatorias como insultos degradantes, rechazo social y agresiones físicas, entre otros, y f) acoso sexual; en donde estos tipos de violencia ejercen una presión que cala hondo en la adolescencia, dejando huellas difíciles de borrar.

Mendoza (2012), menciona que es aquí en donde el profesor debe de actuar de manera proactiva para detener la violencia, reforzando de manera consistente las conductas positivas del alumno, dando las instrucciones con un tono de voz cálida, mostrando interés por sus participaciones, realizar evaluaciones constantes de trabajo, haciendo énfasis en vincular el aprendizaje escolar con la vida diaria, motivando constantemente el gusto por el trabajo académico así mismo saber establecer sus límites así como los costos de la conducta disruptiva que se llegara a presentar en el aula.

Como se observa los tres roles presentan diferentes características de acuerdo al papel que desempeñen en el bullying; así la víctima a veces tiene múltiples conductas no solo de víctima sino incluso de agresor. Igualmente los victimarios pueden tener características de víctima. Finalmente el espectador participa en todos los roles, desde los activos hasta los pasivos. Por lo tanto se puede decir que no existen roles con características únicas debido a que este doble rol que algunos ejercen.

CAPITULO 3. FACTORES RELACIONADOS AL BULLYING.

Se le denomina factores relacionados a aquellos elementos que estando presentes o próximos en mayor o menor medida, predicen, o pueden ayudar a predecir, la probabilidad de que emerja el hecho o el fenómeno indeseado; en este caso el *bullying* (Del Rey, Ortega y Feria 2008).

Olweus (2006), expresa que existen ciertos factores que influyen para que el *bullying* aparezca como ciertas características de personalidad, conductas de afrontamiento, así como la influencia del medio ambiente (actitudes de los profesores, rutinas conductuales y de supervisión).

En este apartado se revisaran los factores que están relacionadas con el acoso escolar así como su influencia en la aparición del acoso escolar.

3.1 Factores de Riesgo.

A partir de diversas investigaciones empíricas se han identificado algunos factores de riesgo para el *bullying*, estas circunstancias o eventos pueden predisponer a los alumnos a participar en situaciones de acoso escolar (Méndez y Cerezo, 2012; Amemiya, Del Rey y Ortega, 2008; Olweus, 2006; Raskin, 2002).

A continuación se describen algunos de los factores de riesgo que influyen en la aparición de bullying.

1. Consumo de Drogas, Cigarro y Alcohol

La adolescencia es considerada como una etapa de riesgo para la adquisición de determinadas conductas perjudiciales para la salud, tales como el consumo de determinadas sustancias adictivas y la realización de determinadas conductas problemáticas. Investigaciones realizadas concretamente con la problemática *bullying*

ponen de manifiesto que los agresores coinciden con ser los mayores consumidores de alcohol y otras sustancias, seguidos de las víctimas-provocadoras (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen & Rimpelä, 2000; Elzo, 2005; Serrano e Iborra, 2005).

Méndez y Cerezo (2010), encontraron que factores de riesgo como el consumo de drogas, fumar y tomar bebidas alcohólicas, (alcohol y marihuana, o alcohol y cocaína) se presentan significativamente en porcentajes mayores en los agresores que en las víctimas, con conductas específicas como conducir bajo los efectos del alcohol o haber consumido esta sustancia antes de una pelea.

Romero, Del Rey y Ortega, (2011) en su estudio realizado en Nicaragua sus resultados indicaron que existía una fuerte relación entre el perfil de agresor y las relaciones negativas con los iguales, el contacto con drogas, la manifestación de actitudes y comportamientos antisociales, así como el ser chico.

2. Falta de Capacitación docente

En varios momentos de la educación se ha pretendido analizar en qué medida los futuros docentes conocen diferentes recursos para la prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia escolar, la inadecuada formación docente trae como consecuencia que muchos profesores principalmente los de nuevo ingreso) tienden a utilizar estilos autoritarios y medidas represoras que, lo único que hacen, es generar más violencia e incluso llegar a provocar rencor de los alumnos contra los mismos docentes (Lucio, 2012).

Por otro lado, si el profesorado tiene fortalezas, estas deben aprovecharse, lo cual permitiría que se identificaran signos de agresión y *bullying* entre los estudiantes, y así ayudar a decrecer tal conducta. El profesorado tiene competencias que le permiten transmitir al alumnado seguridad y apoyo en situaciones de *bullying*, por lo que es

importante la calidad de la participación profesional del educador en la erradicación de la violencia en las escuelas (Lucio, 2012).

3. Vida sexual activa.

La sexualidad es una parte integral en la vida del ser humano, desde el nacimiento hasta la muerte. Para los adolescente hacerse cargo de su emergente sexualidad es parte del proceso natural de transformación en adulto.

Para el año 2000 la Encuesta Nacional de la Juventud (ENJ2000) destaca que, mujeres de 15 a 19 años de edad tienen, en general, menor conocimiento sobre métodos anticonceptivos, sin embargo en estudios recientes (Secretaría de Salud, 2008), las mujeres tienen un alto nivel de conocimientos sobre métodos anticonceptivos, aunque contrasta con evidencia del poco uso que hacen de ellos. También se observa que son más hombres que mujeres adolescentes los que han iniciado su vida sexual y, la edad, cada vez es menor, esto es también para las mujeres.

En cuanto al embarazo en la adolescencia se ha considerado como un problema relevante, pues para el 2010, una de cada cinco adolescentes entre 15 y 19 años ha estado alguna vez embarazada: el 16 por ciento ya son madres y el 4 por ciento está esperando su primer hijo (Encuesta Nacional de Demografía y Salud, s/f).

El tener relaciones sexuales a temprana edad, así como el escaso conocimiento de métodos anticonceptivos para prevenir embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual son factores de riesgo que afectan la salud del adolescente” (Secretaría de la Salud, 2008). Esto es también un factor de riesgo en el *bullying*, ya que se da la existencia de burlas a los alumnos debido a su actividad sexual o por no haber iniciado su vida sexual (Mendoza, 2011).

4. Vandalismo y peligrosidad del rumbo de la escuela al lugar donde se vive

El concepto de vandalismo se va a definir como aquel tipo de agresión en grupo, es bien conocido que muchas escuelas sufren de actos vandálicos por personas ajenas a ella, sin embargo se adaptará el término para la violencia que ejerce un alumno sobre los bienes de la escuela (Amemiya, 2009)

El daño a la propiedad es el tipo de violencia que se dirige hacia los bienes materiales de la escuela como bancos, cestos de papeles, paredes, material didáctico, baños, vehículos del personal que se encuentran en instalaciones, fachada de la escuela y, sobre todo aquello que esté al alcance y sin testigos (Castro, 2009).

3.2 Factores de Protección

B. Mendoza (2009) considera que los factores de protección contrarrestan a los factores de riesgo teniendo como función hacer que la probabilidad de ocurrencia del fenómeno de acoso escolar sea baja; a continuación se describen algunos de ellos.

1. Entre la familia y la escuela:

Promoción de la comunicación entre familia y escuela como parte de las estrategias diseñadas para erradicar el bullying, creación de alianzas y cooperación para mejorar el proceso de aprendizaje, promoción de contactos regulares para establecer medidas que apoyen el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera de la escuela, implementación del programa Escuela para padres y llevar un seguimiento de la información proporcionada.

Aceptación a comportamientos tanto masculinos como femeninos, superando así la dicotomía sexista. (Mendoza, 2006); recursos de apoyo a la familia, para favorecer la integración y ayudar a superar situaciones de aislamiento e inhibir la victimización; límites en la educación de los hijos de forma consistente en reglas claras y precisas, evitando el uso de golpes, amenazas, insultos o burlas; espacios de comunicación entre

padres e hijos, platicas sin hacer crítica y juegos de calidad; vínculos de confianza con los hijos; monitoreo de los hijos.

2. Contexto escolar:

a) Identificar al alumnado aislado y promover que participen en pequeños grupos para realizar actividades académicas y lúdicas (Mendoza, 2012).

b) Considerar a alumnado con la capacidad de tomar decisiones y de participar activamente en su proceso de aprendizaje, como en Asambleas Escolares para identificar la problemática en el aula y aprender a resolver conflictos sin agresión (Mendoza, 2014a).

c) Incrementar y mantener relaciones de calidad con el objetivo de crear vínculos que permitan que el alumnado confíe en el profesorado y mejorar la comunicación y relación entre ellos (B. Mendoza, 2011).

d) Adaptar el currículo a los progresos y capacidades del alumnado, motivándoles para el aprendizaje y actividades escolares (Mendoza, 2012).

e) Crear un clima libre de violencia, promover en los niños el solicitar ayuda en caso de ser victimizado y capacitar a docentes para que sepan cómo actuar, protegiendo a la víctima y dándole al alumno acosador la capacidad de aprender otros comportamiento diferentes al comportamiento agresivo (B. Mendoza, 2010, 2012, 2014a).

3.3 Sexo.

El género puede, no sólo influir en la mayor o menor implicación en problemas de *bullying* como índice global, sino que también incide en el tipo de agresión que se realiza o se sufre ya que diversos estudios referentes al acoso escolar (Miranda, 2013; Lucio, 2012; Olweus, 2001), han concluido que los hombres participan más en

episodios de bullying, tomando el rol de agresor y que en las ocasiones en que las mujeres están involucradas, es principalmente en el papel de víctima.

Existen algunas conclusiones en cuanto al tipo de agresión que se utiliza dependiendo del sexo, primeramente se tiene que los hombres ocupan un primer lugar en todos los tipos de agresión (Lucio, 2012), sin embargo, en algunos estudios se encuentra que la agresión física es más habitual en los hombres y el daño a pertenencias de sus compañeros, y por lo contrario, las mujeres utilizan formas más sutiles como las agresiones de tipo relacional como la exclusión social, manipulación de las relaciones de amistad e ignorar a sus compañeros, y agresiones de tipo verbal como la calumnia y hablar mal de ellos (Kagan y Moos, 1962, citados en Cerezo, 1998; Lucio, 2012; Olweus, 2006; Ramos, 2007).

La implicación de las mujeres en formas de victimización indirectas o relacionales evolucionan con la edad, mucho más frecuente durante la adolescencia y la juventud que durante la escolarización Primaria (Olweus, 2006). En este sentido, el estudio de Tremblay, Boulerice, Junger y Arseneault (1995) reveló que las chicas dejaban de utilizar las formas físicas y directas de agresión mucho antes que los chicos; por su parte Sullivan (2005), refiere que se presenta una atención especial a la implicación de las chicas en la manipulación y en lo que se conoce como agresión social.

En cuanto a los estereotipos socioculturales, relegan a las niñas el desempeño de un rol que se caracteriza por la sumisión y la pasividad, se espera que ante una agresión reaccionen emocionalmente, mientras que para los niños se espera que sean más agresivos y dominantes (Mendoza, 2006).

CAPITULO 4. ADOLESCENCIA

4.1. Definición de Adolescencia

La palabra adolescencia proviene del vocablo *adolescere* que significa crecer; siendo un periodo de crecimiento físico, intelectual, de la personalidad; acompañado de una crisis de valores. Es un periodo entre la infancia y la edad adulta que trae consigo un conjunto especial de dificultades de adaptación a causa de los cambios que te ocurren en todos los sentidos (Parolari, 2005).

Para Kaplan (1991), la adolescencia constituye un período especial del desarrollo, del crecimiento y en la vida de cada individuo. Es una fase de transición entre el estadio infantil para culminar en el adulto. Se trata de una etapa de elaboración de la identidad definitiva de cada sujeto que se plasmará en su individuación adulta. Todo ello supone un trabajo mental gradual, lento y lleno de dificultades que hacen de la adolescencia un episodio del que casi todo el mundo se avergüenza. Esta labor se manifestará en un conjunto de complejos sintomáticos que resumen las luchas y los violentos esfuerzos por resolver los retos que plantea el crecimiento y poder alcanzar el estadio adulto.

Asimismo, la adolescencia es el periodo del desarrollo del ser humano que abarca por lo general el periodo comprendido de los 11 a 18 años, en el cual él sujeto alcanza la madurez biológica y sexual; en donde se busca alcanzar la madurez emocional y social (Papalia, 2001).

En esta etapa se busca conformar una identidad, partiendo de un modelo externo, el cual es elegido por características que concuerden con las necesidades psicológicas y vitales que el adolescente está experimentando. En la construcción de estos modelos también influye el referente social que ha sido transmitido en la relación con sus padres, quienes a su vez lo tomaron de la sociedad (Juárez, 2002).

La adolescencia tal como se conoce es un fenómeno relativamente reciente; antes del siglo XX no se considero de ninguna manera una etapa del desarrollo; por el contrario los niños entraban en la pubertad e inmediatamente iniciaban una especie de aprendizaje en el mundo de los adultos. Sin embargo, actualmente, el periodo comprendido entre la pubertad y la edad adulta es más largo y ha tomado un carácter propio. Es más largo por la razón física de que hoy los jóvenes maduran antes de lo que sucedía hace un siglo, por la razón sociológica de que la compleja sociedad requiere de un periodo de educación más amplio, y por lo tanto, una más prolongada dependencia financiera (Papalia, 2001).

Muss (1999), realiza un análisis de las teorías de la adolescencia; haciendo una revisión de los trabajos de Stanley Hall (1904) quien es considerado el padre de la psicología de la adolescencia propone las siguientes etapas evolutivas de la adolescencia:

- Infancia: abarca los primeros cuatro años de vida, cuando gatea presenta la etapa animal de la raza humana, durante la cual la especie se servía de cuatro patas, también desarrolla el periodo sensorial y el niño adquiere actitudes sensoriomotivas necesarias para la prevención.
- Niñez: comprende de los cuatro a los ocho años de edad, corresponde a la etapa cultural cuando la caza y la pesca constituían las actividades primordiales del ser humano. Durante la niñez, juega al escondite, a vaqueros e indios y utiliza armas de juguete.
- Juventud: empieza de los ocho a los doce años de edad, equivale al periodo llamado pre-adolescencia. En esta etapa el niño recapitula la vida monótona del salvajismo, ofrece una disposición favorable a la ejercitación y la disciplina.
- Adolescencia: periodo que se extiende desde la pubertad (de los doce a los trece años de edad) hasta que alcanza el estatus de adulto (termina de los veintidós a los veinticinco años de edad).

4.2 Adolescencia etapa de Desarrollo

La adolescencia como etapa de desarrollo se divide en tres etapas de desarrollo el físico, cognitivo y social.

4.2.1 Desarrollo físico.

Castillo (1999), indica que el desarrollo físico tiene importancia en la pubertad por lo que este periodo es un fenómeno de duración anatómico-fisiológico en el que se ponen las bases para la transformación del organismo infantil en un organismo adulto.

El acné, el desarrollo de los pechos o los genitales, los cambios en la voz, el vello púbico; no es posible ocultar los cambios de la pubertad ni tampoco se pueden fingir. La pubertad es el proceso de llegar a ser física y sexualmente maduro y desarrollar las características del género del individuo ya sea masculino o femenino, como la estructura física, los genitales o el vello corporal (Kimmel y Weiner, 1998).

La pubertad no es sinónimo de adolescencia ya que acaba mucho antes de que inicie la adolescencia ya que menudo se considera como el marcador de inicio de dicha etapa. Es un periodo en el que se produce una maduración física rápida asociada a cambios corporales y hormonales que tienen lugar durante la adolescencia temprana (Santrock, 2004).

Aláez y Rodríguez (2000) indican que el inicio de la adolescencia ocurre con los cambios físicos que se dan en el cuerpo, relacionados con el crecimiento y con la preparación de los órganos para la reproducción.

La hipófisis es la glándula responsable de los cambios que tiene el cuerpo en la adolescencia, la cual produce y libera hormonas que circulan por la sangre y llegan a

distintas partes del cuerpo. Estas hormonas actúan sobre los testículos de los varones o los ovarios de las mujeres, para estimular la producción de las hormonas sexuales masculinas.

En los varones, la influencia de las hormonas sexuales provoca cambios en su cuerpo y en sus genitales, así como la producción de los espermatozoides (células sexuales masculinas) en los testículos. Los estrógenos y progesterona provocan en las mujeres cambios en el cuerpo, la maduración y liberación de los óvulos (células sexuales femeninas), y la menstruación.

Asimismo, Aláez y Rodríguez (2000), señalan que estos cambios aparecen y se acentúan durante los primeros años de la adolescencia, en las mujeres generalmente entre los 10 y los 12 años, y en los varones entre los 12 y los 14 años siendo estos procesos vividos de manera distinta por todas las personas, algunos adolescentes los experimentan más temprana o tardíamente que el resto. De la misma manera, indican que los principales cambios en hombres son el aumento de estatura, ensanchamiento de espalda y hombros, disminución de la grasa en cuerpo, brote de espinillas (por el desarrollo de las glándulas sebáceas), el olor de las secreciones corporales es más fuerte, la voz es más ronca, crecimiento de los pechos, crecimiento de vello en axilas, cara (bigote y barba), pecho, piernas, brazos y pubis; la piel de los pezones y genitales se vuelve más oscura, crecimiento los testículos, próstata y pene, primera eyaculación.

Por otra parte, en las en Mujeres se encuentran diversos cambios como el aumento de estatura, ensanchamiento de caderas, acumulación de grasa en caderas y muslos, presencia de curvaturas y la forma de la cintura, brote de espinillas, el olor de las secreciones corporales es más fuerte, la voz es más fina, crecimiento de los senos, crecimiento de vello en las axilas y en el pubis, la piel de los pezones y genitales se vuelve más oscura, crecimiento de los labios mayores y menores, clítoris, vagina y útero presencia de la Menarquía (primera menstruación) (Aláez y Rodríguez, 2000).

4.2.2. Desarrollo cognitivo.

Durante el desarrollo cognitivo implica plantearse las cosas reflexiva y productivamente, evaluando las pruebas disponibles, la adolescencia es un importante periodo de transición en el pensamiento crítico porque en esta etapa se producen una serie de cambios cognitivos que favorecen este tipo de pensamiento como el incremento de la velocidad, la automatización y la capacidad de procesamiento de la información, la ampliación de los conocimientos (Santrock, 2004).

Ovejero (2001), comenta que el pensamiento del adolescente avanza de tres maneras: las habilidades cognitivas básicas continúan desarrollándose, emerge la lógica y el pensamiento intuitivo se agiliza y se hace más preciso. A continuación se describen cada una de estas:

- **Habilidades cognitivas:** La atención selectiva se despliega con mayor habilidad, continúa la maduración cerebral y el tiempo de reacción es más corto. Los adolescentes están en condiciones de aprender, conectar y refutar ideas mucho más rápido que los niños. También aumenta la memoria, no solo implícita sino también la memoria explícita. Mejora el dominio del lenguaje.
- **Lógica:** el pensamiento del adolescente es diferente desde el punto de vista cualitativo del pensamiento del niño. Se describe un nivel de cognición superior que le resulta de los progresos acumulados en el procesamiento y la memoria. Asimismo hay un avance intelectual que se produce cuando los adolescentes entran a la escuela secundaria.
- **El pensamiento intuitivo:** es el pensamiento que implica razonar sobre las proposiciones que pueden reflejar o no la realidad. En los adolescentes, la posibilidad adquiere una vida propia. La habilidad de un adolescente para ignorar lo real y pensar

sobre lo posible. Para casi todo adolescente, la reflexión acerca de un tema importante se convierte en un proceso complicado. Ya que durante la adolescencia los jóvenes desarrollan su capacidad para pensar en forma hipotética y se hacen más capaces de utilizar el razonamiento deductivo.

Piaget, (1999) destaca que el humano tiene dos modos de procesamiento de información que interactúan entre sí los cuales progresan durante la adolescencia:

- El primer tipo es el pensamiento hipotético-deductivo, lógico-formal, Se llama procesamiento analítico; el pensamiento analítico requiere un determinado nivel de madurez intelectual, capacidad cerebral, motivación y práctica.
- El segundo tipo de procesamiento de la información comienza con una creencia o una idea y rápida y acríticamente desarrolla ideas de apoyo como si las creencias originales fueran hechos. Esto se denomina pensamiento intuitivo por el cual se descubren y se aplican las ideas, en lugar de formular hipótesis y analizarlas).

Partiendo de la perspectiva de Piaget, la capacidad de pensamiento de los adolescentes tiene cinco características principales: pensar sobre posibilidades, pensar mediante hipótesis, pensar en el futuro, pensar sobre ideas y el pensamiento innovador. Esto no significa que los adolescentes siempre usen estos modelos de pensamiento, pero empiezan a aplicarlos gradualmente cada vez a más ideas y situaciones distintas (Kimmel y Weiner, 1998).

Por otra parte Santrock (2004), indica que la adolescencia es un periodo de toma de decisiones, ya que los adolescentes de más edad son mejores a la hora de tomar decisiones que los adolescentes más jóvenes, quienes a su vez son mejores que los niños. Sin embargo el hecho de que un adolescente sea capaz de tomar decisiones no significa que tome decisiones adecuadas, es aquí donde entra en juego la experiencia.

4.2.3. Desarrollo social

Máiquez, (2004) señala que los adolescentes son vulnerables a las influencias de los modelos sociales y a los entornos de vida que frecuentan poco a poco se van separando del primer soporte, que son los padres, para plegarse a nuevos ideales y consolidar nuevas identificaciones con el fin de definir la manera en la que participará dentro de su cultura.

Así mismo Kimmel y Weiner (1998), consideran que los adolescentes se desarrollan a partir de lo que son al nacer y en relación con factores del ambiente formado por la familia, la escuela, los amigos/as, los medios de comunicación y la sociedad en general. En la adolescencia, los amigos y las amigas tienen gran importancia mientras que se desea más independencia de la familia.

En la infancia el desarrollo social se vive en gran parte a través de las madres y padres, en un ambiente idealmente seguro, donde se cumplen órdenes y normas y se es dependiente del grupo familiar. Pero durante la adolescencia existe una revisión crítica de los valores aprendidos en la familia o la escuela, por lo que a veces esto produce rechazo y distanciamiento. En esta etapa el grupo de amigos y amigas es muy importante, aparece la necesidad del amigo íntimo, casi siempre del mismo sexo, un par que se transforma en la única persona que para el adolescente es capaz de entenderlo y de escucharlo. Mientras se va madurando existe la inquietud de participar en grupos de pares con similares deseos, ya sea de tipo religioso, ecológico o deportivo. Sin embargo, tanto la familia como el grupo de pares son fundamentales para el desarrollo de las y los jóvenes y no debería existir competencia entre ellos (Silva y Pillón, 2004).

El desarrollo social no es lo mismo en hombres y mujeres porque hay diferencias biológicas y porque la crianza suele ser distinta, así mismo varía según las oportunidades que las personas tienen, y que pueden ser distintas, como el lugar que

se ocupa en la familia, vivir en una ciudad o en el campo, pertenecer a una familia con más o con menos recursos económicos, o pertenecer a un grupo étnico o cultural (Rojas, 2001).

Después del nacimiento, la identidad sexual se va construyendo y modelando, dependiendo de múltiples factores, como la relación con la madre, el padre y/o ambos, la familia, la escuela, los amigos, los medios de comunicación y el ambiente social y cultural en el que se vive. Todos estos factores influyen en cómo se va aprendiendo a ser mujer y hombre, esto no tiene necesariamente que ver con las funciones biológicas, sino con las ideas y valores de nuestra cultura (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005).

4.2.4 El comportamiento antisocial.

Se puede afirmar que es bastante complejo el tema de las conductas inadaptadas en el centro escolar. En este sentido el desarrollo de este capítulo está estructurado en las distintas tipologías de los problemas de desajuste escolar que desde el punto de vista del profesorado acontecen en los centros escolares y éstos son los referidos a desinterés académico, conducta disruptiva, conducta indisciplinada y conducta violenta.

Según Braswell, Gerald, Bloomquist y Realmuto (1997) la importancia de los trabajos sobre los comportamientos desajustados tanto en la infancia (rabietas de genio, golpear, dar puntapiés a las personas, dañar o destruir la propiedad, desobedecer reglas o normas, mentir, robar, escupir, etc.) como en la adolescencia (bullying e intimidar a otras personas, peleas frecuentes, llevar y a veces usar armas o cuchillos, crueldad con los animales, consumo de estupefacientes, robos graves, asaltos, absentismo escolar, huir o fugarse del hogar y delitos de incendios) es su duración en el tiempo y el desarrollo de conductas delincuentes en edades adultas (Scott, 1999).

Este riesgo es mayor incluso cuando concurren otros factores contextuales como la pobreza, la desestructuración familiar, el aislamiento social, entre otros. Los

procedimientos de intervención utilizados han consistido en mejorar la práctica de crianza de forma eficaz incidiendo en la disciplina, en los métodos de supervisión, en el estilo de comunicación y apoyo que propician los padres. El desinterés escolar no es un hecho que ocurra accidentalmente, sino que es una consecuencia de otros desajustes e incide sobre otras conductas inadaptadas. Por otro lado se van a encontrar aquellas conductas de los alumnos que no están en consonancia con los valores, motivaciones u objetivos del sistema educativo, las cuales van a desembocar en la aparición de las conductas disruptivas (Ortega y Mora-Merchán, 1997).

La inadaptación escolar ha sido siempre un tema importante dentro de los centros educativos (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Palomero y Fernández, 2001; Filsecker y López, 2002) y lo sigue siendo dado que conductas como los malos modales, los insultos, la provocación para iniciar una pelea, la intimidación y, en general, el comportamiento agresivo de unos escolares hacia otros, incluso hacia el propio profesorado, es un problema que siempre ha existido, aunque recientemente somos cada vez más conscientes de su importancia y sus consecuencias.

Romi y Freund (1999) realizaron una investigación a padres, a profesores y a alumnos sobre qué conductas desajustadas eran las que con más frecuencia ocurrían en la escuela. Los resultados más significativos fueron para el sector docente con un 80% de acuerdo. Los profesores señalaron que entre las conductas desajustadas de los centros educativos estaban a) violencia verbal y física hacia estudiantes, b) vandalismo, c) infracción constante de las normas, d) mentiras y f) mala educación hacia los profesores. En los otros dos grupos del estudio no hubo coincidencias.

Para Trianes (2000) la conducta violenta en el centro educativo puede estar influida o ejecutada por multitud de factores. Entre ellos destacan:

1. Personalidad de profesores y alumnos.

2. Efectos estructurales del propio centro educativo (cohesión interna del claustro de profesores, existencia de normas claras y consensuadas, tipo y grado de relaciones interpersonales entre los profesores, idiosincrasia de las ideologías docentes.
3. Tipo y grado de presión academicista familiar.
4. Forma de entender la interacción entre sectores del mismo y de diferente estatus (profesores-profesores, profesores-alumnos, profesores-padres).
5. Expectativas y valores de la sociedad y de los medios de comunicación.
6. Influencia, asesoramiento y valoración realizada por la administración educativa (inspección, emisión de normativa y del marco curricular.
7. Influencia e interacción de la familia con el centro (actitudes emocionales de los padres hacia el niño, permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del niño, uso de métodos de disciplina autoritarios.
8. Influencia ejercida por los medios de comunicación, condiciones económicas, culturales contextuales del entorno que envuelve al centro educativo (riqueza, infraestructuras, condiciones de marginación.

El análisis de la conducta desajustada en contextos escolares debe partir de un modelo integrador que sin desprenderse del todo del modelo biológico, se fije más en los aspectos psicosociales y culturales que la envuelve. Entre las causas relacionadas con este tipo de conductas, así como los obstáculos para hacerles frente se encuentran presiones externas al contexto escolar, a su funcionamiento y a las características de la cultura del momento.

Fernández (1999, 2001) enumera, por una parte, los incidentes que se dan en los centros educativos desde el punto de vista del profesorado y, por otra, argumenta las consecuencias o interpretaciones que se establecen sobre los mismos. Entre los incidentes conflictivos, en los que participan los alumnos, destacan:

1. Actos disruptivos o conductas inapropiadas (desórdenes, indisciplina, desmotivación, levantarse de su sitio a destiempo, hablar cuando explica el profesor y apatía) que dificultan el aprendizaje del alumnado.

2. Actos violentos (maltrato entre alumnos, agresiones entre profesores-alumnos y alumnos-profesores, violencia no dirigida hacia personas sino hacia enseres u objetos dentro de la institución: vandalismo)

3. Hurtos.

4. Entrada (sin consentimiento del personal del centro) de jóvenes ajenos al mismo.

5. Absentismo y abandono escolar.

Estos incidentes impiden la existencia de un clima de clase óptimo en el que fluyen las buenas relaciones interpersonales, tanto entre alumnos, como entre profesores y alumnos, e incluso entre los profesores.

Asimismo, Fernández (1999), destaca la necesidad de atender a aquellos alumnos que a pesar de encontrarse en un grupo disruptivo muestran interés por aprender y consideran el proceso educativo como muy útil y necesario para su formación posterior.

Para Casamayor (2000), las conductas disruptivas son conductas fastidiosas, conductas molestas del alumnado que quiere llamar la atención, bien del profesor o bien de sus propios compañeros. Suelen ser alumnos que tienen problemas de afecto y/o rendimiento académico, que presentan carencias significativas en lo que se refiere a la integración de hábitos. La disrupción tiene una gran repercusión académica, ya que con frecuencia se observa que aquellos grupos-clases con alto índice de actos disruptivos acaban aumentando las filas del fracaso escolar, originando un doble problema en el profesorado que se ve en la necesidad de motivar al alumnado para provocar un cambio de actitud y una transformación de la dinámica de aula.

Entre las variables asociadas al desinterés académico encontramos el tamaño de clase, absentismo escolar, bajo rendimiento académico, desobediencia e impulsividad. Finn, Pañoso y Achilles (2003) analizan como el tamaño de la clase puede favorecer el desarrollo académico de los alumnos, de forma que las clases pequeñas se observa que tiene efectos positivos tales como mayor compromiso de los estudiantes y menor conducta antisocial. Por tanto, un tamaño grande puede favorecer/entorpecer el compromiso de los estudiantes, al tiempo que se apoya en la teoría sociológica y psicológica para explicar el efecto del tamaño de la clase en la conducta de los sujetos. Otros factores que también se han estudiado son el absentismo escolar y las dificultades de aprendizaje.

4.2.5 La Formación Social de la Mente

Vygotsky (1981), propone un modelo focalizado en el desarrollo humano, entendible como la síntesis de la unión de la maduración orgánica y la historia cultural. En esos términos expresaba que el proceso de desarrollo cultural puede definirse en cuanto a su contenido, como el desarrollo de la personalidad del niño y de la concepción del mundo.

Por su parte Pereira (2011), considera que la integración de los niños al sistema social depende de tres grandes dimensiones: la individual, la familiar y la comunitaria. Es en la dimensión familiar donde se adquieren las normas, valores, derechos, obligaciones y roles; además de preparar a la persona para el papel que desempeñará en el futuro.

Al respecto Wertsch, (1988) indica que la discusión se centra en el origen social y la naturaleza social de las funciones superiores de la mente en conjunción con la cultura. En contraste con el funcionamiento mental del adolescente solamente puede ser entendido examinando los procesos sociales y culturales en los cuales éste está insertado.

Asimismo, la calidad de las relaciones del adolescente en la familia configuran sus modelos cognitivos internos y sus relaciones con los demás. Estos modelos influyen en la percepción acerca de la disponibilidad de los otros y en su capacidad posterior para percibir apoyo, tanto de los padres como de otras personas significativas. Los adolescentes que pertenecen a familias con una mejor comunicación familiar, fuerte vinculación emocional entre sus miembros y mayor satisfacción familiar, son aquellos que también perciben más apoyo de sus relaciones personales significativas (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005).

En efecto Vygotsky (1979), considera que dentro de un proceso general de desarrollo existen dos líneas diferentes; los procesos elementales, los cuales son de origen genético y las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural. Su énfasis se centró en argumentar que los factores genéticos juegan un rol menor en la génesis del desarrollo, mientras que los factores sociales son absolutamente determinantes. Así, es contundente al postular que el desarrollo es un proceso social, que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías disponibles en ese espacio cultural.

En tal sentido, este desarrollo es custodiado o asistido por colaboración de terceros y se realiza en torno a la zona de desarrollo próximo, zona que define las funciones intelectuales que están en proceso embrionario o las que todavía no han madurado (Vygotsky, 1979).

En la interacción social, el adolescente aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de las indicaciones y directrices de los adultos y en general de las personas con quienes interactúa, y es mediante este proceso de interiorización que puede hacer o conocer en un principio sólo gracias a las indicaciones y directrices externas (regulación

interpsicológica), para luego transformarse progresivamente en algo que pueda conocer por sí mismo, sin necesidad de ayuda (regulación intrapsicológica).

Según Moreno y Sastre (1980), el lenguaje es el instrumento de mediación que juega un papel decisivo en el proceso de interiorización. Son los signos y los símbolos las herramientas culturales que amarran o integran al individuo a la sociedad, y el principal mecanismo de esta unión lo constituyen el lenguaje y otras propiedades simbólicas.

Este proceso puede ser entendido como el tránsito de una regulación externa social (interpsicológica) de los procesos cognitivos, apoyada por el lenguaje de terceros, a una regulación interiorizada individual intrapsicológica) de los procesos cognitivos, mediante el lenguaje interno. De esta manera, enfatizó que lo intrapersonal es transformado en características intrapersonales, estableciendo así las interrelaciones entre las influencias macro y micro de la sociedad (Vygotsky, 1979).

Es mediante el lenguaje que se incorporan los conocimientos elaborados y estructurados en los elevados niveles de complejidad y alcances que caracterizan el conocimiento social, cultural y científico. De tal manera, la educación constituye una de las fuentes más importantes para el desarrollo de los miembros de la especie humana, al privilegiar los vínculos entre los factores sociales, culturales e históricos, y su incidencia sobre el desarrollo intrapsíquico (Vygotsky, 1981).

Su planteamiento central se puede visualizar a las instituciones sociales, como por ejemplo la escuela, con sus herramientas, sistemas de símbolos y conceptos. Éstos, que además de ser los productos que los seres humanos han desarrollado en las diferentes culturas en un tiempo histórico determinado, tienen una gran inherencia y responsabilidad en la construcción de la cultura, manifestada en formas especiales de comportamiento, cambiando el funcionamiento de la mente colectiva, y a la vez, estos nuevos niveles conforman un complicado sistema de conducta individual (Pereira, 2011).

4.3. Adolescencia y modelo ecológico.

En este apartado se analiza la adolescencia a partir de modelo ecológico de Bronfenbrenner considerando la interacción compleja entre las características del sujeto y otros factores que surgen de los distintos contextos y de los valores imperantes en los que vive.

4.3.1. Connotación del modelo ecológico

El modelo ecológico es una de las teorías cuya premisa es que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana existiendo el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con él. Acorde a Bronfenbrenner (1987), la conducta del adolescente es el resultado de la interacción compleja entre las características del sujeto y otros factores que surgen de los distintos contextos y de los valores imperantes en los que vive.

Bronfrenbrenner (1987) considera el desarrollo humano como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos (también cambiantes). Pero este proceso además se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos.

Esta ecología social puede definirse como la interrelación entre un organismo y el entorno en el que vive. La escuela, la familia y el grupo de compañeros son aspectos importantes de la ecología social del adolescente. El adolescente se irá adaptando a los ambientes que le rodean y forman parte de su vida cotidiana (familia, amigos, escuela, comunidad, trabajo, entre otros) y viceversa (también los entornos próximos deberán transformarse en función de las nuevas circunstancias personales del sujeto

.Hay que tener en cuenta que éstos no son los únicos influjos que el sujeto va a recibir, ya que existen otros contextos más amplios (ideología, cultura, políticas sanitarias, entre otros) que van a influenciarlo.

4.3.2. Categorización del Modelo Ecológico

Para Bronfenbrenner (1987), el ambiente es como un juego de muñecas rusas en el que cada estructura o nivel ecológico se relaciona con el otro, en donde encierra un conjunto de estructuras ambientales en diferentes niveles dentro de los cuales se desenvuelve el ser humano desde que nace. Cada uno de estos niveles contiene al otro y argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros; por lo que se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos. Asimismo, categoriza estos niveles en: el microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema, el cronosistema y el globo sistema.

En el Microsistema se estudia el ámbito más próximo del individuo, es decir, las díadas relacionales que sufren interferencia y afectan a otras díadas como lo son las actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, incluye los comportamientos y relaciones característicos de los contextos cotidianos en los que el adolescente pasa sus días y que le permite interactuar cara a cara, como el ambiente familiar inmediato tales como el padre, la madre, los hermanos, hermanas, abuelos, parientes, los vecinos, los maestros y los compañeros del aula.

En el Mesosistema existen un conjunto de interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, existen puntos de relación entre los microsistemas donde la persona participa ya que comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que el adolescente participa activamente como lo son la

familia, la escuela y vida social. Es en este segundo nivel en donde se debe evaluar tres bloques de interrelaciones: las vinculadas al flujo de información, las relacionadas con la potenciación de conductas saludables y las asociadas con el apoyo social como lo son las guarderías infantiles, la escuela, los bancos institucionales, los restaurantes, los cines, los lugares de diversión, las universidades, los servicios de transporte y la vecindad donde vive.

En el Exosistema en donde uno o dos entornos que no incluyen al adolescente (como participante activo), pero en los cuáles se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende al adolescente. Consiste en redes externas mayores entre sistemas en que una persona participa directamente con otros de los que no participa pero que inciden en su vida como por lo son: el sistema educativo, leyes de educación, el sistema religioso, dogmas y otras reglas establecidas por las diferentes religiones, los medios de comunicación, radio, televisión, prensa, las instituciones recreativas tales como parques y organismos de seguridad tales como entidades del gobierno, departamento de policía, hospitales y otras instituciones a nivel administrativo público.

En el Macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias, se compone de los sistemas de gran escala, es decir las creencias las cuales encierra todas las religiones y los estilos de vida tales como las clases sociales y las tradiciones de una cultura o subcultura. Es este el nivel en el que las personas se ven afectadas por factores externos que no requieren de la presencia del individuo tales como la pobreza, la situación económica a nivel global, los partidos políticos las cuales determinan la ideología política y la estructura social donde se mueven los niveles micro, meso y exo.

En el Cronosistema es el sistema que afecta al adolescente en cuanto a la época histórica que vive, adelantos tecnológicos, guerras, problemas económicos de acuerdo a la época, modas, tradiciones y políticas de gobierno.

Finalmente se encuentra el Globo Sistema en donde el individuo no tiene influencia para que los eventos que suceden a este nivel puedan cambiar; se refiere a cambios ambientales, climáticos, incendios forestales, destrucción de la capa de ozono, modificación de las placas tectónicas que causan terremotos en el mundo y también otro tipo de desastres naturales.

4.3.3 La adolescencia y el modelo ecológico.

León de Vilorio (2007), considera que todos los sistemas de la teoría ecológica dependen unos de otros, lo que implica una interconexión social y una participación conjunta de los diferentes contextos. El desarrollo es un proceso complejo, en el que se dan una innumerable cantidad de factores que no pueden ser reducidos. Los rasgos biológicos del individuo interactúan con los del ambiente para moldear el desarrollo. Así mismo la interacción de todos los contextos ambientales contribuyen a configurar los instrumentos cognitivos y emocionales desde los cuales los adolescentes perciben el mundo. Los adolescentes afectan su propio desarrollo mediante características biológicas y psicológicas, sus talentos y capacidades, sus discapacidades y su temperamento.

Dentro de esta teoría, el desarrollo del adolescente es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de sus características bio-psicológicas, tanto de los grupos como de los individuos.

Bronfenbrenner y Ceci (1994) argumentan que en el transcurso de la vida, el desarrollo toma lugar a través de procesos cada vez más complejos en un activo

organismo bio-psicológico. Por lo tanto el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo

Bronfenbrenner (1987), también subraya que la ecología del desarrollo humano comprende la acomodación entre el ser humano activo y los entornos en los que vive, mostrando que junto a la realización de actividades y establecimiento de relaciones personales llevará al individuo a la adopción de roles.

CAPITULO 5. METODO

5.1 Objetivo de investigación

General

El objetivo general de este estudio es explorar los roles de los alumnos adolescentes que participan en episodios de acoso escolar y su relación con factores de riesgo y efectos inmediatos en el bullying.

Específicos:

1. Tipología de la violencia escolar.

Clasificar a los adolescentes que participan en episodios de acoso escolar, de acuerdo a los roles: No Involucrado, Víctima Pura, Agresor Puro, o Víctima/Acosador.

2. Sobre los factores de riesgo en la violencia escolar.

Conocer la identificación de cada uno los roles de los adolescentes (involucrados en episodios de acoso escolar) con los factores de riesgo (drogas, cigarro y alcohol, vida sexual activa, peligrosidad del trayecto escuela-casa, capacitación y prevención de los docentes).

3. Sobre los efectos de la violencia escolar.

Conocer la identificación de cada uno de los roles (desempeñados por los adolescentes, involucrados en episodios de acoso escolar) con los efectos inmediatos al acoso escolar (aislamiento, miedo, rendimiento escolar, auto-percepción, alteraciones fisiológicas y auto-cuidado).

4. Sobre la participación de hombres y mujeres en episodios de violencia escolar.

Conocer la diferencia de género, en la participación para ejercer, recibir o no involucrarse en episodios de acoso escolar

5.2 Planteamiento del problema y pregunta de investigación.

En la actualidad la violencia es una de las principales problemáticas que se presentan dentro del ámbito escolar, siendo dirigida a los alumnos, docentes, administrativos o inmobiliario, mismos comportamientos que toman lugar dentro de las instalaciones escolares como el salón, el patio, los pasillos, baños, entre otros; o en el trayecto de la escuela a casa. Para poder comprender estas situaciones de violencia, se debe hacer reflexión tomando como referencia el contexto escolar así como sus relaciones sociales entre los alumnos. Un tipo en particular de la violencia escolar es la que se pretende estudiar, y ésta es el acoso escolar, conocido también como *bullying*, cuya traducción al castellano es acoso escolar; término acuñado por el Dr. Dan Olweus en la Reunión Internacional de la Violencia Escolar, organizada por el Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia término que se utilizará a lo largo de este trabajo (Mendoza, 2012.)

En México, fue hasta 2009, cuando se empezó a hablar del fenómeno, a partir de un taller para la detección de casos de abuso sexual infantil en niños de educación básica realizado por Mendoza (2009); el programa fue diseñado y aplicado sistemáticamente por la autora para realizar investigaciones en casos de abuso sexual perpetrados en planteles escolares, casos que fueron atendidos durante su estancia por un grupo de especialistas en atención en casos de maltrato y abuso sexual (SEP). Su aplicación se hizo a 1 025 niños y niñas de educación básica, con edades entre 5 y 15 años de edad, y sus resultados fueron aportados y aceptados como evidencia en procesos legales.

Según lo que reporta Mendoza (2011), en el año 2008 la Secretaría de Educación Pública realizó la primera encuesta sobre exclusión, intolerancia y violencia, en las escuelas públicas de educación media superior (entre estudiantes de 15 a 19 años de edad, en donde se tuvo por objetivo general producir información confiable para cuantificar los diferentes tipos y prácticas de violencia y los factores asociados a ésta. Los resultados de la Encuesta diseñaron e implementaron políticas y programas de salud en escuelas en México.

En México se han realizado pocos estudios relacionados con la violencia escolar en el nivel medio superior en **Guadalajara (Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005)**, se desarrolló un diagnóstico de violencia escolar, además se impartió a un grupo piloto un taller de resolución de conflictos, cuyos resultados concluyen que el dialogo es una mejor opción que la violencia escolar.

En el **Estado de México (Velázquez, 2005)** a nueve preparatorias en donde encontró a través de testimonios de estudiantes las distintas clases de violencia ejercida por los profesores partiendo de golpes, regañones, humillaciones, gritos, maltrato, discriminación, insultos a lo largo de la vida académica iniciando desde nivel kínder, primaria, secundaria hasta llegar al bachillerato.

En el Estado de **Puebla (Ceja, Cervantes y Mayela, 2011)**, la investigación detectó la frecuencia y las manifestaciones de conductas violentas del maestro hacia sus alumnos de educación media superior, siendo primer lugar la violencia simbólica seguida de la instrumental.

En el **Centro Universitario de los Altos (CUALTOS) en Guadalajara (Ramos y Vázquez, 2011)**, la investigación aportó la percepción de estudiantes de nivel superior del respecto a la violencia en la escuela y su disposición para participar en un programa para mejorar sus condiciones de interacción, el 79.15% no identifican violencia.

En el Valle de México en la preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma de **Chapingo (Aguilera y Méndez 2012)**, se encontró como manifestaciones recurrentes el 63% la violencia verbal, el 22% violencia social, 18% violencia psicológica, y el 15% acoso físico. En cuanto a las condiciones en las que sucede el 4% se observa a los agresores en la misma clase.

En un bachillerato privado del Estado de **Puebla (Yescas, 2013)**, se presenta una confusión originada por el desconocimiento sobre el tema, ya que se propone un taller para atender acoso escolar, sin embargo, se identifica que no había acoso, era aburrimiento en clase por el cual los alumnos no la atendían.

En el Estado de **Sonora (Valdés, Sánchez y Carlos, 2012)**, concluye que la existencia de mayores problemas de conducta escolar en alumnos que tienen un alto nivel de violencia, los estudiantes que inciden en la violencia escolar tienen un bajo nivel de auto-concepto social considerándose factor de riesgo el bajo ajuste escolar y el auto-concepto social debido a la poca adaptación al ámbito social y mayor incidencia en la violencia escolar.

En el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de **Querétaro (Flores y Barrón, 2007)**, se encontró que no hay existencia de episodios de violencia escolar entre los alumnos, pero si hay agresión del profesor hacia el alumno.

En el Estado de México a los planteles de preparatoria de la Universidad autónoma del **Estado de México (Miranda, Morales, Serrano, 2012)**, se encontró que la población estudiantil no presentaba bullying, cuanto a los resultados con respecto a la percepción de la víctima se observó que en el área de agresión física el porcentaje total es de 1.1, agresión verbal 1.19, aislamiento 3.18, cibernetico 3.62, daño a la propiedad 1.52 y sexual 3.54 %. El género femenino en área de aislamiento cuenta con un 2%, en área sexual con un 1.94% y área cibernetico con un 1.83%, mientras que el género

masculino se encuentra más victimizado en áreas verbal con 0.9% y daño a la propiedad con .88%. El género masculino utiliza la agresión como demostración de una posición social dominante o si percibe su identidad amenazada, la existencia de agresión es vinculada a cuestiones como las relaciones sexuales y también por el desequilibrio de poder entre géneros.

En una preparatoria de la Universidad de **Guadalajara (Vázquez, Villanueva, Rico y Ramos, 2005)** los resultados indican dificultades de la convivencia en una población estudiantil numerosa y donde los reglamentos y sus aplicaciones son erráticos; el 71.8% percibieron violencia en su interior porcentaje que refleja una alta incidencia y mayor a la esperada con 51%, se encontró que los insultos representaron el porcentaje más alto del total de las formas de violencia con un 22.57%, la violencia verbal se encontró en 36.6%, en gritos 39.99 %, en golpes 21.11%.

Algunos de ellos únicamente detallan en modo descriptivos (Vázquez, Villanueva, Rico y Ramos, 2005; Velázquez, 2005; Ceja, Cervantes y Mayela, 2011; Miranda, 2012; Aguilera, 2013; Flores, 2013; Yescas, 2013), otros de cómo manera aproximación de programas de intervención (Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005; Ramos y Vázquez, 2011; Yescas, 2013) en los cuales se identifican la presencia de violencia escolar en el nivel medio superior.

En base a los estudios anteriormente citados se encontró que únicamente explican de manera superficial la presencia de bullying dentro de los espacios en donde se llevaron a cabo las investigaciones, así mismo solo utilizan conceptos englobando tres roles de adolescentes que intervienen en el mismo, siendo que en la actualidad en base a estudios realizados en el área desde hace varios años han permitido identificar más de tres roles en el ciclo del bullying : Bully, agresor o acosador, secuaz, seguidor pasivo, testigo, posible defensor, víctima-acosador, profesor (Olweus, 1993; Pedroza y Aguilera, 2013; Mendoza, 2012).

Así mismo, estos estudios fueron analizados en base a su frecuencia en cuanto a su ocurrencia, desglosando resultados a partir de sus porcentajes, siendo únicamente estudios a nivel descriptivo, que no son suficientes para aportar nuevos conocimientos relevantes para fomentar la integración de un programa integral de intervención, en su mayoría indagan en la presencia o no de violencia escolar en los centros educativos, sin embargo no hacen aportaciones relevantes para la mejor comprensión de esta dinámica social (Carrillo y Jiménez, 2005; Rico y Ramos, 2005; Velázquez, 2005; Ceja, Cervantes y Mayela, 2011; Prieto, Ramos y Vázquez, 2011; Miranda, Morales, Serrano 2012; Vázquez, Villanueva; Yescas, 2013; Aguilera, 2013; Flores, 2013).

Este estudio pretende explorar el fenómeno del acoso escolar en un contexto más amplio, que no solo se limita a la descripción de sus características ya que explorará también, sus efectos inmediatos y los factores de riesgo involucrados en esta problemática social; así mismo no indagará únicamente en tres roles de adolescentes que intervienen en el bullying. Con los resultados que se obtengan se pretende alcanzar una mejor comprensión de la dinámica de la violencia escolar a partir de los propios adolescentes e indagar en la relación de las variables de efectos inmediatos y factores de riesgo involucrados al bullying. En este trabajo de investigación se explorará la violencia escolar y su relación con variables como efectos inmediatos y los factores de riesgo, variables que han sido poco estudiadas a nivel medio superior; así mismo tiene como objetivos a) explorar la tipología de la violencia escolar, b) identificar los factores de riesgo en la violencia escolar, c) identificar los efectos de la violencia escolar, d) explorar la relación de los efectos y los factores de riesgo relacionados a la violencia escolar y e) explorar la participación de hombres y mujeres en episodios de violencia escolar.

Se debe tener en cuenta que recientemente en nuestro país se ha otorgado mucha atención a este fenómeno en las diversas escuelas y a la fecha se carece de datos fiables sobre su incidencia e incluso sus características en nivel medio superior para

poder tomar acciones preventivas y correctivas pertinentes, por ello se realizará un estudio de la agresión escolar en todas sus manifestaciones a nivel de bachillerato en 3 escuelas preparatorias incorporadas a la UAEMéx, mediante la aplicación del *Cuestionario de Medición de la Agresión Escolar y Acoso en Bachillerato (CMAEAB)*, con el objetivo de describir la dinámica, manifestaciones y factores asociados al acoso escolar entre alumnos, lo cual apoyará a una mejor descripción y entendimiento de esta problemática social.

¿Cuáles son los factores asociados al rol que desempeña el alumnado al participar en episodios de bullying?

¿Cuáles son los efectos inmediatos que presentan los adolescentes que desempeñan los diferentes roles en episodios de bullying?

5.3 Planteamiento de hipótesis.

H1: El alumno que participe en el rol de “No Involucrado” presentará menor identificación con factores de riesgo.

H2: Los alumnos que desempeñen los roles de víctima, víctima-acosador o agresor puro, se identificarán más con los efectos inmediatos al bullying, que los alumnos que “No se Involucran”.

H3: Existen diferencias significativas de género respecto a su participación para ejercer, recibir o no involucrarse en episodios de acoso escolar.

5.4 Tipo de estudio

El presente trabajo fue de tipo correlacional; las variables son los roles de los adolescentes involucrados en episodios de violencia escolar, los factores de riesgo y

efectos inmediatos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, Pardinás, 2008, Naghil, 2001).

Díaz (2006), define este tipo de estudio con las siguientes características:

- a) Mide el grado de relación que existe entre dos o más variables (en un contexto particular).
- b) El análisis puede ser en relación a dos o tres variables y también pueden ser relaciones múltiples.
- c) Con las dos o tres variables que mide se pretende ver si están o no correlacionadas en el mismo sujeto y después se analiza la correlación.
- d) El propósito y utilidad principal de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar una variable conociendo el comportamiento de otra variable relacionada por lo que intenta predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas.
- e) La correlación puede ser positiva o negativa. Si es positiva, significa que los sujetos con altos valores en una variable tendrán que mostrar altos valores en la otra variable; si es negativa, significa que sujetos con altos valores en una variable mostraran bajos en la otra variable.
- f) Si no hay correlación entre variables, ello indica que éstas varían sin seguir un patrón sistemático entre sí.

5.5 Definición de variables

1) Rol de los adolescentes involucrados en el bullying: Los adolescentes involucrados en el acto de bullying son aquellos que cometen actos negativos, quienes lo reciben y quienes lo observa, tanto hombres como mujeres de diferente edad.

Rol de los adolescentes que intervienen en el Bullying se manifiestan de la siguiente manera:

Agresores: son aquellos que han ejercido violencia física pegándole a otros para hacerle daño, violencia verbal burlándose de algún compañero, violencia sexual intentando besar a algún compañero a la fuerza, daño a la propiedad rompiendo útiles escolares en la escuela, han excluido a compañeros de actividades grupales y violencia cibernética en donde envían mensajes por internet para molestar, actos que ocurren constantemente.

Víctimas: son aquellos a quienes le han aventado objetos para hacerle daño, se han burlado de ellos, alguien los ha intentado besar a la fuerza o los han incomodado por la forma en que los tocan, les han roto sus útiles escolares en la escuela, han sido excluidos de actividades grupales y les han escrito cosas de ellos en las redes sociales para dañar su imagen, actos que ocurren persistentemente.

Espectador: son aquellos que han observado que avientan objetos a algún compañero para hacerle daño, han escuchado como se han burlado de algún compañero, han notado que algún compañero es rechazado por el grupo, han escuchado que hablan mal de un compañero o que lo amenazan a algún compañero obligándolo a hacer algo, actos que ocurren persistentemente.

Victima-Agresor: se caracterizan por seguir una combinación de patrones de inquietud y de reacciones agresivas. Se comportan de forma que puedan causar irritación y tensión a su alrededor. Algunos de estos estudiantes pueden ser hiperactivos. No es infrecuente que sus actitud sea provocadora frente a muchos de los demás estudiantes, lo que trae como resultado reacciones negativas por gran parte del alumnado (Olweus, 2001).

Definición operacional.

Los datos de los adolescentes se obtendrán de la aplicación del Cuestionario de la medición de la agresión escolar en intimidación en el bachillerato CMAEIB. El instrumento va a definir el rol de los adolescentes que intervienen en la dinámica del Bullying; agresor, víctima y testigo, así mismo el tipo de agresión que presentan por medio de los indicadores física, verbal, aislamiento, sexual daño a la propiedad y cibernética.

Se va a medir a nivel ordinal, debido a que se colocan en un rango de 1 a 5 las formas de agresión por el rol de los adolescentes que intervienen en el Bullying; en donde 1 significa “no ha sucedido en los últimos dos meses”, 2 significa “dos a tres veces al mes”, 3 significa “una vez a la semana”, 4 significa “dos a tres veces a la semana” y 5 sucede todos los días, categorizando los reactivos a los adolescentes.

2) Factores de riesgo: son aquellos eventos o circunstancias que ocurren alrededor del Bullying y que aumentan la probabilidad estadística de que esta dinámica ocurra o bien contribuyen necesariamente a que este hecho se produzca, pero no de manera exclusiva (Ortega, 2000).

Los **factores de riesgo** que serán analizados son los siguientes:

Adicciones: son conductas encaminadas a ingerir sustancias nocivas para la salud como fumar, consumir drogas, tomar alcohol.

Condiciones de seguridad: son acciones de los adolescentes en donde exponen su integridad como lo son que se junten con bandas en las colonias, destruir cosas de los demás, grafitear, el lugar de residencia es seguro por las noches.

Respuesta institucional por medio del docente: siendo aquellas conductas realizadas por parte de maestros interesados en resolver problemas de la escuela, si hay bullying maestros y directivos saben qué hacer,

Vida sexual activa: siendo aquella información pertinente para utilizar algún método anticonceptivo, suficientes conocimientos de la sexualidad para prevenir.

Conflictividad entre alumnos y maestros: aquellos enfrentamientos y disputas alumno-profesor, profesor-alumno como aventar objetos al maestro o decir rumores de éste; burlas, agresiones, apodos por parte del maestro a uno o varios alumnos.

Conductas Disruptivas: acciones por parte del alumno con fines de distracción de aprendizaje, como interrumpir a compañeros, platicar en clase y distraer el aprendizaje, interrumpir a compañeros cuando participan solo por gusto, salir del salón sin permiso del maestro y distraer al maestro,

Definición operacional.

Estos datos se obtendrán de la aplicación del Cuestionario de la medición de la agresión escolar en intimidación en el bachillerato. CMAEIB. El instrumento va a identificar los indicadores de factores de riesgo que intervienen en la dinámica del bullying; y que son característicos a los actores principales; el agresor, la víctima y el testigo.

Se va a medir a nivel ordinal, debido a que se van colocan en rango de 1 a 5 los reactivos referentes a estos factores de riesgo; donde 1 significa “totalmente en desacuerdo”, 2 significa “desacuerdo”, 3 es “neutral”, 4 significa “de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”, categorizando los reactivos a los indicadores de factores de riesgo.

3) Los efectos del bullying: se refieren a aquellos efectos del bullying que son consecuencia del bullying sobre los actores principales: agresor, víctima y testigo, manifestándose como conductas.

Los **efectos del bullying** que serán analizados son los siguientes:

Aislamiento: es la acción de evitar la comunicación con otros adolescentes en donde prefiere no ir a la escuela para no ver a los compañeros, prefiere no hablar con nadie para que no le haga daño, a causa del acoso de los compañeros no se junta con nadie, prefiere estar solo en recesos a socializar.

Miedo: sensación de alerta y angustia por presencia de peligro puede ser por ir a la escuela por el acoso, se siente inseguro en la escuela por la relación con sus compañeros.

Rendimiento Escolar: es el resultado obtenido en la escuela y que se puede proyectar en bajas calificaciones porque no está a gusto en la escuela con los compañeros.

Auto-percepción: sensación interna de lo que se vive en el bullying como sentimiento de tristeza por la situación que vive en la escuela, desesperación por situaciones que vive en la escuela con compañeros.

Alteraciones Fisiológicas: es todo cambio experimentado en el adolescente como la pérdida del apetito por el acoso que vive en la escuela, cuesta trabajo dormir por lo que se vive en la escuela.

Auto-cuidado: son aquellas atenciones que se tienen con uno mismo y que puede verse reflejada como la pérdida del interés en cuidar su imagen.

Definición operacional.

Estos datos se obtendrán de la aplicación del Cuestionario de la medición de la agresión escolar en intimidación en el bachillerato. CMAEIB. El instrumento va a identificar los indicadores de efectos que intervienen en la dinámica del Bullying; y que afectan a los actores principales; el agresor, la víctima y el testigo.

Se va a medir a nivel ordinal, debido a que se van a colocar por orden de rangos los reactivos referentes a los efectos inmediatos; del 1 a 5; en donde 1 significa “no ha sucedido en los últimos dos meses”, 2 significa “dos a tres veces al mes”, 3 significa “una vez a la semana”, 4 significa “dos a tres veces a la semana” y 5 significa “sucede todos los días”, categorizando los reactivos a los indicadores.

5.6 Universo y muestra.

Participantes

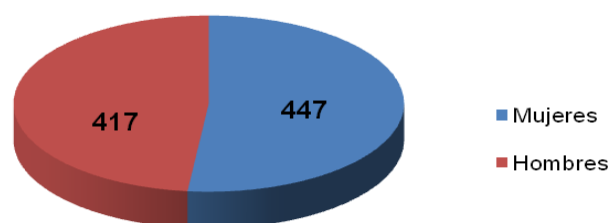
El instrumento fue aplicado al alumnado de dos preparatorias incorporadas a la Universidad Autónoma del Estado de México; el Instituto Universitario del Estado de México IUyTEM, y Escuela Preparatoria Centro Universitario Ixtlahuaca Químico José Donaciano Morales CUI.

Los alumnos participantes antes de la aplicación del instrumento obtuvieron la autorización de los padres.

Muestra

Participaron 860 alumnos en total por ambos institutos privados incorporados a la UAEM, en donde 447 estudiantes correspondían al género Mujer y 413 fueron Hombres.

Figura 1. Genero de la población participante.



En la figura 1 se muestra el alumnado que participó distribuidos por género.

Criterios de la muestra

Se seleccionaron las dos preparatorias debido a un convenio que ya se tiene con los directivos y la viabilidad en la aplicación del instrumento, no se desarrolló ningún tipo de muestreo debido a que participó el total de la población, a su vez que los sujetos participantes fueron homogéneos en variables tales como edad y sexo de manera que los resultados no obedezcan a situaciones individuales, sino a las situaciones a las que fueron sometidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, Pardinás, 2008, Naghil, 2001).

5.7 Instrumento de Medida

El instrumento que se empleó fue el Cuestionario de la medición de la agresión escolar en intimidación en el bachillerato. CMAEIB (Miranda, Serrano, Morales, Montes de Oca, Reynoso, 2012).

El Cuestionario de la medición de la agresión escolar en intimidación en el bachillerato. CMAEIB considera los diversos factores que en la literatura sobre el tema se consideran como variables relevantes que actúan alrededor del fenómeno de la agresión en general y del Bullying, teniendo en cuenta su manifestación, las

características de la agresión reportadas por los estudiantes como testigo, víctima, y su frecuencia en la ocurrencia. El coeficiente Alpha de Cronbach para el total de la prueba es de .952.

El instrumento está integrado por diez factores (actores, tipo de agresión, factores ecológicos, efecto de la víctima, conducta pro-social, factores de riesgo, factores ecológicos, factores contextuales, características de los actores y la conflictividad) y a su vez estos factores tienen sub-factores que abarcan una visión integral del fenómeno bullying, a su vez considera los diferentes factores que en la literatura sobre el tema se plantean como variables relevantes que actúan alrededor del fenómeno de la agresión en general y del bullying en particular, teniendo en cuenta la manifestación del mismo, las características de la agresión reportadas por los estudiantes como testigo, víctima (de esta última, efecto que está teniendo en ella la agresión) y/o agresor (de éste, su identificación por género), así como la determinación de la frecuencia de su ocurrencia.

El instrumento toma en cuenta determinantes asociadas al problema, tanto inmediatas (factores ecológicos) como mediatas (factores contextuales y de riesgo), conjuntamente con las acciones que se llevan a cabo para resolver los conflictos derivados de la agresión y del bullying (respuestas de salida para la solución del problema y promoción de conductas pro-sociales).

El instrumento está formado por 126 ítems, de los cuales 16 ítems van enfocados a el factor actores; 30 para tipo de agresión; 7 ítems para respuestas inmediatas al bullying; 12 ítems para factores ecológicos; 6 ítems para factores contextuales; 14 ítems para efectos del bullying; 9 ítems para conducta prosocial; 16 ítems para factores de riesgo; 15 ítems para características de los actores y 12 ítems para conflictividad.

Para el propósito de la siguiente investigación únicamente se utilizarán los factores: actores, tipos de agresión, respuestas y efectos inmediatos al bullying.

CUESTIONARIO DE MEDICIÓN DE VIOLENCIA ESCOLAR Y AGRESIÓN NIVEL MEDIO SUPERIOR			
Factores	Indicadores	Factores	Indicadores
1. Actores	Agresor	6. Efecto del bullying	Comportamiento agresivo
	Victima		Aislamiento
	Testigo		Miedo
2. Tipo de agresión	Física		Rendimiento Escolar
	Aislamiento		Auto percepción
	Sexual	Alteraciones fisiológicas	
	Daño a la propiedad	Auto cuidado	
3. Respuestas inmediatas al bullying	Cibernética	7. Conducta pro social	Iniciada
	Confrontar		Recibida
	Evadir	8. Factores de Riesgo	Drogas
	Recurrir a las autoridades		Cigarro y alcohol
	Agresión		Vida sexual activa
	Acciones grupales		Rumbo escuela-casa peligroso
Dialogar	Capacitación y prevención		
4. Factores ecológicos	Densidad de población	9. Características de los actores	Vandalismo
	Escenario de la agresión		Provocadora
5. Factores contextuales	Nivel educativo de los padres	Provocadora con bromas	
	Nivel socioeconómico	Agresiva	
	Zona geográfica donde vive la familia	Dominante	
	Estructura familiar	10. Conflictividad	Conducta disruptiva
	Agresión Alumno-Maestro		
	Agresión Maestro-Alumno		

5.8 Diseño de la Investigación.

El presente estudio tiene un diseño no experimental de tipo transversal (Ortiz, 2004) ya que se plantea la relación entre diversas variables de estudio, usando un instrumento para la recolección de los datos. Los datos se recogerán en un solo momento temporal; se trata del estudio en un determinado corte puntual en el tiempo, en el que se obtienen las medidas a tratar.

El término transversal más que definir un diseño concreto, define una estrategia que está implicada en una variedad de diseño.

5.9 Especificación de la captura de la información.

El diseño de la base de datos, la captura y el análisis de datos se desarrollo en el programa estadístico SPSS versión 16 que contiene las variables de nombre de la escuela, nombre del alumno, clave del semestre cursando, edad, genero, asi como cada uno de los reactivos que contiene el instrumento.

5.10 Procedimiento y Procesamiento de la información.

Procedimiento.

1. Se realizó un escrito a las autoridades pertinentes de los planteles incorporados a la UAEMex, solicitando la autorización para la aplicación de la investigación.
2. Una vez obtenida la autorización, se realizó un primer contacto con los docentes de las aulas centro para explicarles el objetivo del estudio y el contenido de la prueba.

3. Se leyó en voz alta a los estudiantes el formato de consentimiento y confidencialidad. Los cuestionarios fueron aplicados dentro de los horarios de clase y dentro de las instalaciones de la sala de computación.

4. La administración y aplicación la realizó la encargada de la investigación.

5. Como paso previo se explicó brevemente en qué consiste el cuestionario “Hola, buen día mi nombre es Karen Jiménez, vengo de la UAEM se está desarrollando una investigación relacionada a la convivencia escolar, a continuación se va a realizar la aplicación de un cuestionario y les voy a solicitando que respondan a todas las preguntas, la aplicación en promedio tardara de 30 a 40 min. dependiendo de las características de cada uno y así mismo si tienen alguna duda pueden levantar la mano, este cuestionario no tiene ningún valor en tus calificaciones ni influirá en ellas por lo que te pido contestes con honestidad”.

6. El cuestionario se aplicó en las salas de computación las cuales contaban con buena iluminación, ventilación y espacios adecuados entre cada computador, así mismo estaba localizada en un área distante de los salones de clases por lo cual no tenían agentes externos distractores como ruidos, factores adecuados para la investigación.

7. El Cuestionario de la medición de la agresión escolar en intimidación en el bachillerato **CMAEIB** se contestó en línea por lo que su captura fue automática y se creó una base de datos en el programa estadístico SPSS (Versión 16).

Procesamiento

Empleando la base de datos con el programa SPSS, utilizando tablas de contingencia, análisis de prueba X^2 , ANOVA, análisis de conglomerados para dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados.

1. Para dar cumplimiento al primer objetivo de investigación, se desarrollo un análisis Multivariado, específicamente el análisis de conglomerados o análisis de clúster, para identificar los roles de los adolescentes involucrados en episodios de violencia escolar.

2. Para el segundo objetivo de investigación se realizó el análisis de varianza o ANOVA de la variable conglomerado con la variable Factores de Riesgo (consumo de drogas, consumo de cigarro y alcohol, vida sexual activa, lugar donde se vive peligroso, capacitación y prevención de docentes, vandalismo, violencia en el noviazgo, happy slaping, socking game, sexting, cutting) y los roles de participación del alumnado (Espectador en bullying, Victima en bullying, Victima-Agresor en bullying, Victima en Violencia escolar y No involucrado) en episodios de violencia escolar.

3. Para dar cumplimiento al tercer objetivo de investigación se realizó el análisis de varianza o ANOVA de la variable conglomerado con la variable Efectos del Bullying (Agresión, Aislamiento, Miedo, Rendimiento Escolar, Autopercepción y Alteración fisiológica y autocuidado) y los roles de participación del alumnado (Espectador en bullying, Victima en bullying, Victima-Agresor en bullying, Victima en Violencia escolar y No involucrado) en episodios de violencia escolar.

4. Para dar cumplimiento al cuarto objetivo se realizó el estadístico de X^2 y residuos corregidos, debido a que se va a evaluó la hipótesis acerca de dos variables categóricas en este caso: Conocer la diferencia entre hombres y mujeres respecto a su participación para ejercer, recibir o no involucrarse de violencia escolar.

5.11 Resultados

Tipología de adolescentes involucrados en Bullying en nivel medio superior.

En respuesta al Primer objetivo específico se realizó un análisis multivariado denominado análisis de conglomerados o *K* de medias, para identificar los roles del alumnado que participa en episodios de acoso escolar en el proceso de interacción con sus compañeros. Para este análisis se emplearon los factores: Agresor, Víctima y Espectador del medio del Cuestionario de medición de la agresión escolar y acoso en bachillerato *CAEAB*.

En la tabla 1 se muestran las medias de conglomerados para cada una de las situaciones en las que los alumnos participan en episodios de acoso escolar.

Tabla 1. Medias de los conglomerados obtenidos en la situación de acoso escolar

	Conglomerado				
	Espectador en Bullying	Víctima en Bullying	Víctima-Agresor en Bullying	Víctima en Violencia Escolar	No Involucrado
Víctima Extrema Exclusión	11.41	19.16	27.17	9	7.61
Víctima Gravedad Media	6.12	6.84	5	4.16	3.46
Víctima Cyberbullying	8.81	12.21	12.67	6.41	5.37
Agresor Gravedad Media Exclusión	13.22	20.63	32.33	10.33	9.42
Agresor Cyberbullying	7.16	7.21	14.67	4.82	4.18
Agresor Extrema	5.1	6.16	8.33	3.91	3.32
Espectador Exclusión	16.31	12.58	17.67	12.48	7.45
Espectador Cyberbullying	10.74	11.63	13.5	7.6	4.83
Espectador Extrema Gravedad Media	13.5	13.74	22.67	9.37	6.92

La solución adaptada con relación a la tipología de situaciones en la que los adolescentes participan en situaciones de violencia escolar, permite diferenciar cinco grupos:

Grupo 1: Rol ESPECTADOR EN BULLYING Este grupo se conforma por alumnado que reporta observar agresión dirigida hacia sus pares exclusivamente en el ámbito de exclusión (He notado que a un compañero se le deja fuera de los equipos, He notado que un compañero es rechazado por el grupo); este grupo está conformado por 58 alumnos representando un 6.7% del total de la población, de los cuales 22 son mujeres son mujeres pertenecen al 2.6% del total de los participantes (representan el 37.9% de este grupo y el 4.9% del total de las mujeres participantes); 36 son hombres que representan el 4.2% del total de los participantes (son el 62.1% de este primer grupo y representa el 8.7% del total de las hombres participantes). El alumnado reporta observar este tipo de agresión varias veces a la semana.

Grupo 2: Rol VICTIMA EN BULLYING en este grupo pertenecen aquellos adolescentes participantes que son afectados de manera hostil por uno o varios individuos, dentro del factor extrema se consideran aquellas conductas como “He observado que levantan la falda a mis compañeras, he visto que le bajan por la fuerza los pantalones a un compañero”, y cyberbullying (He visto que pasan por celular fotos o videos vergonzosos de compañeros sin su permiso, he visto que por Internet pasan fotos o videos vergonzosos de compañeros sin su permiso, he visto que pasan por celular o Internet fotos o videos vergonzosos de compañeros). El grupo se conforma de 19 alumnos representando un 2.2% del total de la población, de los cuales 6 son mujeres pertenecen al .7% del total de los participantes (representan el 31.6% de este grupo y el 1.3% del total de las mujeres participantes); 13 son hombres que representan el 1.5% del total de los participantes (son el 68.4% de este primer grupo y representa el 3.1% del total de las hombres participantes). El alumnado reporta recibir y observar este tipo de agresión de dos a tres veces a la semana.

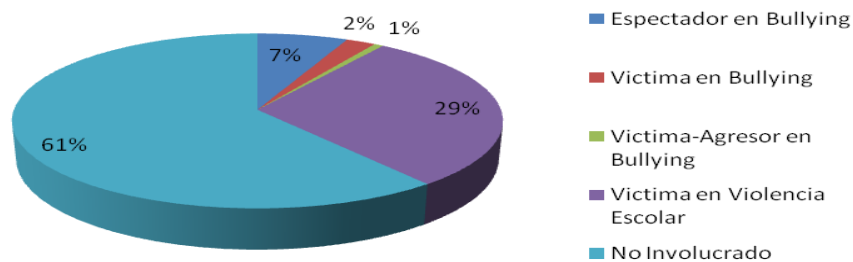
Grupo 3: **RoI VICTIMA-AGRESOR EN BULLYING** (Han aventado objetos a algún compañero, han golpeado a algún compañero obligándolo a hacer algo que no quería, han besado a algún compañero a la fuerza, han incomodado tocando a algún compañero / le han aventado objetos, le han golpeado y obligado a hacer algo que no quería, lo han besado a la fuerza, lo han incomodado cuando lo tocan) en este grupo está compuesto por adolescentes víctimas y agresores, es decir quien está ejerciendo como quien recibe la agresión en casos como gravedad media, exclusión y cyberbullying (responden que les ocurre de dos a tres veces a la semana), sin embargo estos adolescentes también reconocen que observan la situación de bullying pero no toman partido en ello, pueden que tratar de alejarse y simplemente se abstienen de involucrarse; este grupo está conformado por 6 alumnos representando un .7% del total de la población, de los cuales ninguno son mujeres y por ende 6 son hombres pertenecen al .7% del total de los participantes (representando así el 100% de este grupo y el 1.5% del total de las hombres participantes). El alumnado reporta recibir y observar este tipo de agresión de dos a tres veces a la semana.

Grupo 4: **RoI VICTIMA EN VIOLENCIA ESCOLAR** en este grupo pertenecen aquellos adolescentes participantes que son afectados de manera hostil por uno o varios individuos, además de que en dicho proceso pierden poder tanto en ámbito exclusión (Le han dicho a otros compañeros que no se junten conmigo, me han dejado fuera de un equipo de trabajo porque nadie me pide que me integre al equipo), así como cyberbullying (Me han enviado mensajes a mi celular para amenazarme, han escrito cosas de mí en las redes sociales que dañan mi imagen, me han enviado mensajes por internet para molestarme) conformado por 254 alumnos representando un 29.5% del total de la población, de los cuales 129 son mujeres pertenecen al 15% del total de los participantes (representan el 50.8% de este grupo y el 28.9% del total de las mujeres participantes); 125 son hombres que representan el 14.5% del total de los participantes (son el 49.2% de este primer grupo y representa el 30.3% del total de las

hombres participantes). El alumnado reporta recibir y observar este tipo de agresión algunas veces al mes.

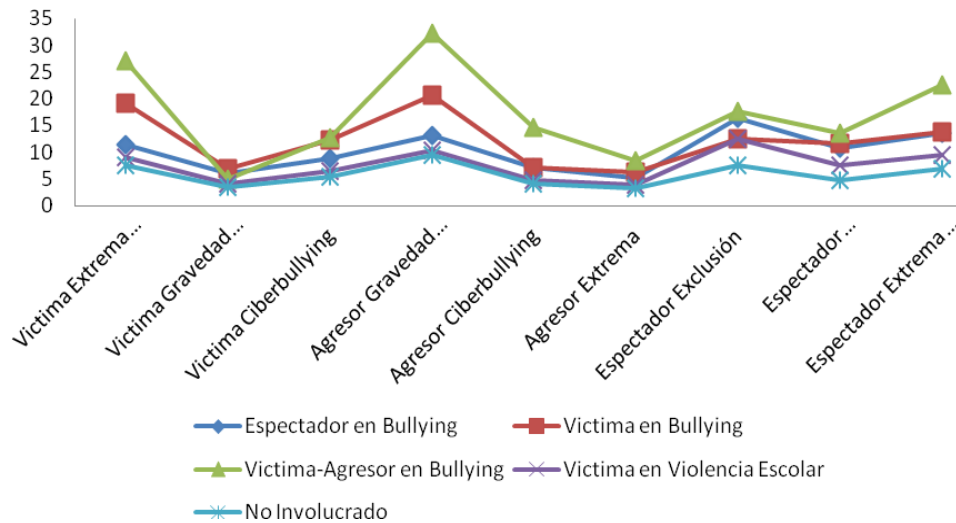
Grupo 5: **Rol NO INVOLUCRADO**, en este grupo está conformado por 523 alumnos que no participan en situaciones de violencia y acoso escolar, ni como víctimas ni como agresores, representando un 60.8% del total de la población, de los cuales 290 son mujeres pertenecen al 33.7% del total de los participantes (representando así el 64.9% de este grupo y el 55.4% del total de las mujeres participantes) y el resto 233 son hombres pertenecen al 27.1% del total de los participantes (representando así el 56.4% de este grupo y el 44.6% del total de las hombres participantes).

Figura 2. Porcentaje del alumnado, identificado por su rol de participación.



Nota: la figura 2 muestra la población distribuida en los conglomerados identificados.

A continuación en la Figura 3, se muestra la representación gráfica de las medias de los conglomerados identificados para cada uno de los roles de participación.



En la Figura 3 se representan los roles o tipos de estudiantes identificados: Espectador en bullying (grupo 1), Víctima en bullying (grupo 2), Víctima-Agresor en bullying (grupo 3), Víctima en Violencia escolar (grupo 4) y No involucrado (grupo 5) en el total de los participantes. En relación con los factores: 1 (victimización extrema), 2 (victimización media), 3 (victimización ciberbullying), 4 (agresión media y excluyente), 5 (agresión ciberbullying), 6 (agresión extrema), 7 (espectador excluyente), 8 (espectador ciberbullying), 9 (espectador media y extrema).

Diferencias entre el rol que desempeña el alumnado en situaciones de bullying y los factores de riesgo y Efectos del bullying.

Para dar respuesta a los objetivos 2 y 3, se realizó una comparación de medias a través de la prueba estadística ANOVA encontrando las diferencias significativas que existen entre el rol que desempeña el alumno en episodios de bullying y las variables correspondientes a los Factores de Riesgo (consumo de drogas, consumo de cigarro y alcohol, vida sexual activa, lugar donde se vive peligroso, capacitación y prevención de docentes, vandalismo, violencia en el noviazgo, happy slaping, socking game, sexting, cutting) y efectos del bullying (Agresión, Aislamiento, Miedo, Rendimiento Escolar, Auto percepción y Alteración fisiológica y autocuidado), únicamente se presentan las

medias de los factores que fueron significativos, los resultados se muestran en la Tabla

3. Tabla 3. Representa los factores de riesgo que tienen diferencias de medias.

	Espectador en Bullying		Victima en Bullying		Victima-Agresor en Bullying		Victima en Violencia Escolar		No Involucrado	
	\bar{X}	α	\bar{X}	α	\bar{X}	α	\bar{X}	α	\bar{X}	α
Consumo de cigarro y alcohol	1.50	0.75	1.47	0.84	1.16	0.4	1.79	0.8	1.82	0.67
Capacitación y prevención	2.36	1.13	2.57	0.9	2.66	0.81	2.03	1.06	1.78	0.99
Vandalismo	1.74	0.88	2.26	1.09	3.33	1.03	1.41	0.6	1.35	0.49
Socking Game	2	0.74	1.68	0.58	1.16	0.4	2.2	0.75	2.28	0.7
Consumo de Drogas	1.52	0.27	1.53	0.33	1.52	0.16	1.61	0.25	1.77	0.24
Happy Slaping	1.6	0.49	1.68	0.47	1.5	0.54	1.79	0.4	1.92	0.26
Sexting	1.59	0.49	1.63	0.49	1.5	0.54	1.74	0.44	1.89	0.3
Cutting	1.59	0.49	1.47	0.51	1.67	0.51	1.68	0.46	1.82	0.38
Datting violence	1.64	0.48	1.68	0.47	1.17	0.4	1.8	0.4	1.89	0.31

Con respecto a la variable *Factor de Riesgo Consumo de cigarro y alcohol* el contraste de medias permite identificar diferencias significativas entre los grupos de alumnos $F(df1=4 \text{ y } df2=855) = 4.555, p > .05$; las pruebas de contraste Post Hoc permiten identificar que el alumnado *No involucrado* tiene media significativamente más alta ($\bar{X}=1.82; \alpha=.67$) que el alumnado Espectador de Bullying ($\bar{X}=1.50; \alpha=.75$), lo cual nos refiere no participar en situaciones de fumar, tomar alcohol, o beber.

Con respecto al *Factor de Riesgo Capacitación y prevención* el contraste de medias permite identificar diferencias significativas entre los grupos de alumnos $F(df1=4 \text{ y } df2=855) = 1.087, p > .05$; las pruebas de contraste Post Hoc Games- Howell permiten identificar que el alumnado que participa con el rol de espectador manifiesta que los maestros están interesados en resolver los problemas que se presentan en la escuela y en caso de presentarse una situación de acoso los maestros y directivos saben qué hacer en bullying ($\bar{X}=2.36; \alpha=1.13$) con una media más alta significativa que el grupo de no involucrado ($\bar{X}=1.78; \alpha=.99$); así mismo el rol de víctima en bullying ($\bar{X}=2.57; \alpha=.90$) tiene media significativamente más alta que los alumnos no involucrado ($\bar{X}=1.78;$

$\alpha=.99$); contando también que la víctima en violencia escolar ($\bar{X}=2.03$; $\alpha=1.06$) posee una media significativa que el alumno no involucrado ($\bar{X}=1.78$; $\alpha=.99$).

En el estadístico Games-Howell se identifican los tipos de adolescentes que difieren significativamente en el *Factor de riesgo Vandalismo* $F(df1=4$ y $df2=855) =22.26$, $p> .05$ (Conocer compañeros que se junten con alguna banda en la colonia donde se vive, pertenecer a una banda dentro de la colonia donde se vive); en el rol Espectador en Bullying ($\bar{X}=1.74$; $\alpha=.88$) tiene una media más alta que el rol No involucrado ($\bar{X}=1.35$; $\alpha=.49$); así mismo el rol Víctima en Bullying ($\bar{X}=2.26$; $\alpha=1.09$) es la media más alta en su media que Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=1.41$; $\alpha=.60$) y el rol No involucrado ($\bar{X}=1.35$; $\alpha=.49$); también el rol Víctima-Agresor en Bullying ($\bar{X}=3.33$; $\alpha=1.03$) es significativamente más alta la media que los roles Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=1.41$; $\alpha=.60$) y el rol No involucrado ($\bar{X}=1.35$; $\alpha=.49$); a su vez el rol Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=1.41$; $\alpha=.60$) con media más alta que el rol No involucrado ($\bar{X}=1.35$; $\alpha=.49$) y menor que el rol Víctima en Bullying ($\bar{X}=2.26$; $\alpha=1.09$) y Víctima-Agresor en Bullying ($\bar{X}=3.33$; $\alpha=1.03$).

Con respecto al *Factor de riesgo Socking Game* (Algún compañero ha presionado el cuello de otro con las manos u otro objeto, por juego, hasta dejarlo inconsciente, algún compañero ha presionado el pecho a otro con los brazos por juego, hasta dejarlo inconsciente), las pruebas POST HOC Games-Howell, indican diferencias significativas $F(4df1=$ y $df2=855) =1.49$ $p> .05$ entre los grupos Víctima en Bullying ($\bar{X}=1.68$; $\alpha=.58$) con una media menor al No involucrado ($\bar{X}=2.28$; $\alpha=.70$), Víctima-Agresor en Bullying ($\bar{X}=1.16$; $\alpha=.40$) de igual manera con una media menor que Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=2.20$; $\alpha=.75$) y No involucrado ($\bar{X}=2.28$; $\alpha=.70$).

Con respecto al *Factor de Riesgo Consumo de Drogas* el contraste de medias permite identificar diferencias significativas entre los grupos de alumnos $F(df1=4 \text{ y } df2=855) = 1.18, p > .05$; las pruebas de contraste Post Hoc Games-Howell permiten identificar que el alumnado que participa con el rol No involucrado manifiesta haber consumido algún tipo de droga, le han ofrecido algún tipo de droga, conocer a algún compañero que se ha drogado con sonidos, con música y/o con aire comprimido en los últimos 12 meses ($\bar{X}=1.77; \alpha=.24$) tiene media significativamente más alta que los alumnos Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=1.61; \alpha=.25$), Víctima en Bullying ($\bar{X}=1.53; \alpha=.33$) y Espectador en Bullying ($\bar{X}=1.52; \alpha=.27$).

En el estadístico Games-Howell se identifican los tipos de adolescentes que difieren significativamente en la variable de Happy Slaping $F(df1=4 \text{ y } df2=855) = 56.52, p > .05$ (Algún compañero ha sido atacado inesperadamente por otro(s), mientras es grabado para después difundir el video); en el rol No involucrado ($\bar{X}=1.92; \alpha=.26$) se presenta esta variable con media mas alta significativamente que en el rol Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=1.79; \alpha=.40$) y el rol Espectador ($\bar{X}=1.60; \alpha=.49$).

Con respecto al *Factor de riesgo Sexting* (Un compañero ha filmado o fotografiado a su pareja parcial o totalmente desnuda, y después lo ha reenviado a otros), las pruebas POST HOC Games-Howell, indican diferencias significativas $F(df1=4 \text{ y } df2=855)=54.20, p > .05$ entre los grupos: No involucrado ($\bar{X}=1.89; \alpha=.30$) se presenta con una media más alta que la Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=1.74; \alpha=.44$) y Espectador en Bullying ($\bar{X}=1.59; \alpha=.49$)

En el *Factor de Riesgo Cutting* (Algún compañero se ha hecho cortes superficiales o lastimado en muñecas, antebrazos o piernas, con algún objeto punzocortante o goma.) el contraste de medias permite identificar diferencias significativas entre los grupos de alumnos $F(df1=4 \text{ y } df2=855) = 29.00, p > .05$; las pruebas de contraste Post Hoc

permiten identificar que el alumnado *No involucrado* tiene media significativamente más alta ($\bar{X}=1.89$; $\alpha=.30$) que el alumnado *Victima en Violencia Escolar* ($\bar{X}=1.74$; $\alpha=.44$) y el *Espectador en Bullying* ($\bar{X}=1.74$; $\alpha=.44$).

En el estadístico Games-Howell se identifican los tipos de adolescentes que difieren significativamente en la variable de *Factor de Riesgo Dating violence* $F(df1=4$ y $df2=855) = 25.62$, $p > .05$ (Compañeros que inician su noviazgo, y uno de ellos amenaza, golpea, dice comentarios hirientes u obliga al otro a tener relaciones íntimas); en el rol *No involucrado* ($\bar{X}=1.89$; $\alpha=.31$) se presenta esta variable con media más alta que en el rol *Victima en Violencia Escolar* ($\bar{X}=1.80$; $\alpha=.40$), el rol *Espectador en Bullying* ($\bar{X}=1.64$; $\alpha=.48$) y *Victima-agresor en Bullying* ($\bar{X}=1.17$; $\alpha=.40$)

El análisis de Varianza determino que para los siguientes factores, tanto para el *Factor de riesgo vida sexual activa* como para el *Factor de riesgo lugar donde vivo* no hay diferencias significativas para los grupos *Espectador en bullying*, *Victima en bullying*, *Victima-Agresor en bullying*, *Victima en Violencia escolar* y *No involucrado*.

Con respecto al *Factor de riesgo vida sexual activa* $F(df1=4$ y $df2=855) = .755$, $p = .555$; establece utilizar algún método anticonceptivo para prevenir un embarazo o una enfermedad de transmisión sexual, conocer suficiente información referente a sexualidad como para prevenir un embarazo no deseado o alguna enfermedad de transmisión sexual.

En cuanto al *Factor de riesgo lugar donde vivo* $F(df1=4$ y $df2=855) = .730$, $p = .572$; indica que el rumbo donde está la escuela es peligroso, porque asaltan y hay pandillas así como el rumbo por donde se vive no es seguro para salir por la noche a caminar.

Tabla 4. Representa los efectos del bullying que tienen diferencias significativas en las medias.

	Espectador en Bullying \bar{X}		Victima en Bullying \bar{X}		Victima-Agresor en Bullying \bar{X}		Victima en Violencia Escolar \bar{X}		No Involucrado \bar{X}	
	α		α		α		α		A	
Agresión	1.5	0.75	1.47	0.84	1.16	0.4	1.79	0.8	1.82	0.67
Miedo	2.36	1.13	2.57	0.9	2.66	0.81	2.03	1.06	1.78	0.99
Autopercepción	1.74	0.88	2.26	1.09	3.33	1.03	1.41	0.6	1.35	0.49
Rendimiento escolar	2	0.74	1.68	0.58	1.16	0.4	2.2	0.75	2.28	0.7

Con respecto a la variable *Factor Agresión como efecto del bullying* el contraste de medias permite identificar diferencias significativas entre los grupos de alumnos $F(df1=4$ y $df2=855) = 8.136$, $p < .05$; las pruebas de contraste Post Hoc permiten conocer que el alumnado *Espectador en bullying* tiene media significativamente más alta ($\bar{X}=3.52$; $\sigma=1.32$) que el alumnado *Victima-Agresor en bullying* ($\bar{X}=2.00$; $\sigma=.63$); a su vez el rol de *Victima-Agresor en bullying* ($\bar{X}=2.00$; $\sigma=.63$) tiene media menor que el rol de *Victima en violencia escolar* ($\bar{X}=3.40$; $\sigma=1.32$) y *No involucrado* ($\bar{X}=3.40$; $\sigma=1.48$); lo cual hace referencia a que cada que alguien se acerca se tiene una reacción agresiva o cuando a partir del bullying por parte de los compañeros se ha vuelto más agresivo.

Con respecto a la variable *Factor Miedo como efecto del bullying* el contraste de medias permite identificar diferencias significativas entre los grupos de alumnos $F(df1=4$ y $df2=855) = 48.582$ $p > .05$; las pruebas de contraste Post Hoc Games-Howell permiten identificar que el alumnado que participa con el rol de *Espectador en Bullying* manifiesta que ha sentido miedo de ir a la escuela, por el acoso que vivo allí y que no se siente seguro en la escuela a causa de la relación que tiene con sus compañeros ($\bar{X}=1.39$; $\sigma=.79$) tiene media significativamente más alta que los alumnos con rol de *No involucrado* ($\bar{X}=1.05$; $\sigma=.28$); el rol de *Victima en bullying* ($\bar{X}=1.73$; $\sigma=.87$) con media

mayor al rol de No involucrado ($\bar{X}=1.05$; $\sigma=.28$) y el Víctima-Agresor en Bullying ($\bar{X}=2.50$; $\sigma=.83$) a su vez es significativamente mayor al rol de No involucrado ($\bar{X}=1.05$; $\sigma=.28$).

En el estadístico Games-Howell se identifican los tipos de adolescentes que difieren significativamente en el *Factor Autopercepción como efecto del bullying* $F(df1=4$ y $df2=855) = 82.343$, $p > .05$ (sentimientos de tristeza por el acoso que se vive en la escuela, desesperación por algunas cuestiones que se viven en la escuela con los compañeros); en el rol Espectador en Bullying ($\bar{X}=1.27$; $\sigma=.61$) presenta una diferencia en su media significativamente mayor al No involucrado ($\bar{X}=1.03$; $\sigma=.21$) y menor al rol Víctima en Bullying ($\bar{X}=2.00$; $\sigma=.94$); a su vez el rol Víctima en Bullying ($\bar{X}=2.00$; $\sigma=.94$) tiene una media más alta al rol Víctima en violencia escolar ($\bar{X}=1.14$; $\sigma=.44$); y el rol No involucrado ($\bar{X}=1.03$; $\sigma=.21$); el rol Víctima en violencia escolar ($\bar{X}=1.14$; $\sigma=.44$) tiene una media más alta al rol No involucrado ($\bar{X}=1.03$; $\sigma=.21$).

Con respecto a la variable *Factor Rendimiento Escolar como efecto del bullying* (Se ha bajado de calificaciones porque no se siente a gusto en la escuela debido a la mala relación con los compañeros), las pruebas POST HOC Games-Howell, indican diferencias significativas $F(df1=4$ y $df2=855) = 71.147$ $p < .05$ entre los grupos Espectador en Bullying ($\bar{X}=1.97$; $\sigma=1.41$) se presenta con una media más alta que el rol No involucrado ($\bar{X}=1.13$; $\sigma=.43$) y menor que el rol de Víctima-Agresor en Bullying ($\bar{X}=4.17$; $\sigma=1.32$); el rol Víctima en Bullying ($\bar{X}=2.21$; $\sigma=1.39$) presenta media más alta respecto al rol No involucrado ($\bar{X}=1.13$; $\sigma=.43$), el rol de Víctima-Agresor en Bullying ($\bar{X}=4.17$; $\sigma=1.32$) se presenta con una media significativamente más alta que el Espectador en Bullying ($\bar{X}=1.97$; $\sigma=1.41$) y la Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=1.44$; $\sigma=.93$).

El análisis de Varianza determinó que para los siguientes factores, tanto para el *Factor Aislamiento como para el Factor Autocuidado como efectos del bullying* no hay diferencias significativas para los grupos Espectador en bullying, Víctima en bullying, Víctima-Agresor en bullying, Víctima en Violencia escolar y No involucrado.

Con respecto a la variable *Factor Aislamiento como efecto del bullying* $F (df1=4 \text{ y } df2=855) = 7.469, p=.753$; indicando la preferencia de no ir a la escuela para evitar ver a unos compañeros, no hablarle a nadie en la escuela para que no le hagan daño o ya no reunirse con nadie en el plantel.

Dentro del *Factor Autocuidado como efecto del bullying* $F (df1=4 \text{ y } df2=855) = 46.652, p=.044$; en donde indican que se ha perdido el apetito a causa del acoso que se vive en la escuela, cuesta trabajo conciliar el sueño a causa del acoso que se vive en la escuela y en los últimos seis meses se ha perdido el interés en cuidar la imagen personal cuando se presentó en la escuela.

Diferencias de Sexo

Para tener conocimiento de la dependencia entre las variables de sexo y los roles identificados en violencia escolar y bullying, se realizó X^2 y los resultados indican que son dependientes, lo cual quiere decir que involucrarse en episodios de violencia escolar y bullying ya sea como víctima o agresor tiene que ver con ser Hombre o Mujer, $X^2 (4 \text{ g.l.}) = 16.916^a$ con $p < .05$

A continuación en la tabla 5 se presentan los residuos corregidos de la tipología identificada que se realizaron para determinar el grupo que presenta mayor riesgo en función del género con V de Cramer = .140, $p < .05$

Tabla 5. Residuo corregido en cada uno de los roles identificados en función al género (Mujer, Hombre)

	Espectador en Bullying	Victima en Bullying	Victima-Agresor en Bullying	Victima en Violencia Escolar	No Involucrado
Género	Residuo Corregido				
Mujer	-2.2	-1.8	-2.6	-0.5	2.5
Hombre	2.2	1.8	2.6	0.5	-2.5

Los resultados de los residuos corregidos de la Tabla 5 Indican que el alumnado Hombre se encuentra en mayor riesgo de participar en episodios de bullying desempeñando el rol de Victima-Agresor en bullying (índice de residuo corregido de 2.6) que el alumnado Mujer.

Así mismo, este género (Hombre) se encuentra en mayor riesgo de participar en bullying desempeñando el rol Espectador en bullying (índice de residuo corregido de 2.2) que el alumnado Mujer.

Por su parte el alumnado Mujer tiene mayor riesgo de participar en bullying desempeñando el rol de No involucrado (índice de residuo corregido de 2.5) que el alumnado Hombre.

5.12 Análisis De Resultados (Discusiones)

El objetivo principal de esta investigación fue conocer la relación existente entre los roles de los adolescentes involucrados en episodios de violencia escolar y bullying con los factores de riesgo y con los efectos inmediatos en estudiantes de nivel medio superior.

Para cumplir con el primer objetivo se identificaron los roles que los alumnos de nivel medio superior desempeñan en situaciones de violencia escolar y bullying: **Espectador en bullying** (alumnos que son testigos de agresiones, pero no actúan como instigadores, solo observan cómo se desarrollan las acciones, se mantienen al margen de los acontecimientos), **Victima en bullying** (participantes que son afectados de manera hostil por uno o varios individuos, expresada por agresión de todo tipo; extrema, cyberbullying y exclusión en donde el alumnado reporta recibir este tipo de agresión de dos a tres veces a la semana.), **Victima-Agresor en bullying** (quien está ejerciendo como quien recibe la agresión en casos como agresión de gravedad extrema, exclusión y cyberbullying, en donde el alumnado reporta recibir y observar este tipo de agresión de dos a tres veces a la semana, **Victima en Violencia escolar** (participantes que son afectados de manera hostil por uno o varios individuos, además de que en dicho proceso pierden poder en agresión media y cyberbullying en donde el alumnado reporta recibir y observar este tipo de agresión algunas veces al mes.) y los alumnos **No involucrado** (no participan en situaciones de violencia y acoso escolar, ni como víctimas ni como agresores). Estos resultados son consistentes con investigaciones desarrolladas por otros autores quienes han identificado al alumno *No involucrado*, como el grupo mayoritario y se identificó en todas las investigaciones de nivel medio superior (Mendoza, Morales y Arriaga, 2015; García, 2015; Díaz-Aguado, Martínez y Martín-Seoane, 2004) debido a que en México son pocos los estudios realizados en nivel medio superior y que identifican roles en investigación, se hace referencia de otros estudios que se han realizado en poblaciones de estudiantes adolescentes españoles

con un intervalo de edad de 14 a 18 años los cuales cursan el segundo año de nivel secundaria obligatoria; en donde también identifican el rol de no involucrados como grupo mayoritario dentro de la identificación de los roles en bullying (Cerezo, Sánchez, Ruiz, y Arenal, 2015; Cerezo y Ato, 2010).

En congruencia con los resultados aportados en este trabajo, investigaciones recientes en México han identificado el alumnado que desempeña doble rol *victima/acosador* en bachillerato (Mendoza, Morales y Arriaga, 2015; García, 2015); a su vez y en congruencia a los resultados obtenidos se han realizado diversas investigaciones a nivel internacional; en poblaciones de estudiantes adolescentes Españoles con un intervalo de edad de 14 a 18 años (Cerezo, Sánchez, Ruiz, y Arenal, 2015; Cerezo y Méndez, 2013; Cerezo y Ato, 2010; De la torre, Cruz, De la Villa y Casanova 2008), de 12 a 18 años (Díaz-Aguado, Martínez, y Babarro, 2013); edades que caracterizan la etapa de la adolescencia, en donde a su vez se encuentra que en todas estas investigaciones se identifica al actor de este doble rol de sexo masculino; por otra parte en población mexicana y en nivel de secundaria se realizó un estudio en donde se confirmó la presencia de este doble rol víctima-agresor el cual se caracteriza por ser el sexo masculino (Valdés, Yáñez, y Carlos, 2013).

Por su parte la identificación del alumno *espectador* es congruente con los resultados encontrados en la investigación de Quintana, Montgomery, Malaver, Domínguez, Ruiz, García Y Moras (2014); quienes realizaron un estudio en 480 adolescentes de 14 a 18 años de población Peruana, en donde identificaron este rol derivándose tres tipos de él; espectadores prosociales, espectadores indiferentes y espectadores antisociales; lo cual es consistente con los resultados indicados en la investigación de Plata, Riveros y Moreno (2010), realizada a 57 adolescentes entre 12 y 16 años quienes afirman que son aquellos alumnos quienes van a observar los actos de violencia escolar sin tener participación en la dinámica ya que se mantienen al margen de lo que están presenciando; a su vez la investigación de Santoyo y Frías (2014), realizada a 9000

alumnos de bachillerato en México a nivel nacional en escuelas privadas y públicas, respalda lo anterior en donde identifica al alumno Espectador como aquel adolescente que observa la conducta de acoso escolar sin reportarla, resultados que son similares a lo encontrado en el presente trabajo.

En referencia a los alumnos *Victima*, los resultados arrojados en esta investigación también fortalecen a otras investigaciones en donde se realizaron estudios a 700 adolescentes con una media de 13.28 años (Polo, León, Gómez, Palacios y Fajardo 2013) identificando a este rol como aquel alumno que se encuentra en situación de indefensión en el grupo; a su vez Cerezo y Ato (2010); realizaron investigaciones en 421 adolescentes de 14 a 18 años en donde identificaron a los alumnos victima en un porcentaje de 8.3% de su población caracterizándose por ser hombres; en otra investigación en 1239 adolescentes de 11 a 18 años Cerezo y Méndez (2013), también identificaron el rol de víctima en .5% de la población nuevamente caracterizándose por ser sexo masculino; a su vez Díaz-Aguado, Martínez, y Babarro (2013), realizó un estudio a 23100 adolescentes de de 12 a 18 años en donde 3.8% de su muestra fue identificada con el rol de victima indicando que este papel era desarrollado por hombres, otra investigación que se realizó en 1224 adolescentes de 11 a 14 años (Rech, Halpern, Tedesco y Santos, 2013), identificando este rol en el 10.2% de la población finalmente y siguiendo en la misma línea en estudios a nivel secundaria en México se realizó una investigación en 937 adolescentes de 13.80 media de edad donde se identifica a este rol de víctima en 50 alumnos (Valdés, Yáñez, y Carlos, 2013), en todos estos estudios identificaron al alumno victima con prevalencia por ser de sexo masculino.

Para dar respuesta al segundo objetivo, se realizó una comparación de medias encontrando las diferencias significativas que existen entre el rol que desempeña el alumno en episodios de bullying y las variables correspondientes a los Factores de Riesgo (consumo de drogas, consumo de cigarro y alcohol, vida sexual activa, lugar

donde se vive peligroso, capacitación y prevención de docentes, vandalismo, dating violence, happy slapping, choking game, sexting, cutting) encontrando que:

Los alumnos **no involucrados**, es decir aquellos que no participan en situaciones de violencia escolar y bullying, exhiben mayor participación en situaciones de fumar, tomar alcohol o beber que el grupo de espectador en bullying, es decir los que reportan observar agresión dirigida hacia sus pares; estos resultados se pueden explicar con lo indicado por la encuesta Nacional de Adicciones (2011), aplicada a 29,417 adolescentes Mexicanos de 12 a 17 años de edad, en donde se identificó que el consumo de alcohol fue la adicción de inicio más reportada (49.1%) en la etapa de la adolescencia, seguida del consumo de tabaco (18.4%) y de la marihuana (17.8%), dentro de esta misma población el 64.9% fueron hombres y el 43.3% mujeres lo cual indica cierta predisposición de la población mexicana al consumo de sustancias durante esta etapa, así mismo investigaciones como la de Ariza, García-Contiente, Villalbí, Sánchez-Martínez, Pérez y Nebot (2014), realizaron un estudio a adolescentes de bachillerato de 17 y 18 años en donde encontraron conexión entre el consumo de alcohol y el grupo de iguales, explicando que estos son la principal influencia social en los adolescentes y a su vez no encontraron diferencias significativas con respecto al sexo; lo cual es consistente con otras investigaciones como la de Vitória, Salgueiro, Silva y De Vries (2011), realizada en 3064 adolescentes Portugueses con media de edad de 13.5 años, estableciendo que uno de los principales rasgos que los adolescentes toman en cuenta para escoger a sus amigos es el tener afinidad al consumo de sustancias como el alcohol y el tabaco.

Siguiendo con la descripción de los alumnos que pertenecen al rol de No involucrados se identifica que manifiestan haber consumido algún tipo de droga, le han ofrecido algún tipo de droga, conocer a algún compañero que se ha drogado con sonidos, con música y/o con aire comprimido en los últimos 12 meses en mayor medida que los alumnos que pertenecen a los roles Víctima en violencia escolar, víctima en

bullying y espectador en bullying; estos resultados se pueden explicar a partir de la investigación realizada por Mendoza, Morales y Arriaga (2015), en su estudio realizado a 1263 estudiantes de bachillerato en donde encontraron que el alumno No Involucrado, se identifica por recibir comportamiento pro-social de sus compañeros, es decir que a estos alumnos les prestan desinteresadamente algo cuando lo necesitan; les defienden cuando alguien les pega o les amenaza, cuando se forman equipos los primeros a quienes eligen y reciben más invitaciones para ir a la casa de sus amigos lo cual explica que tengan más lazos de amistad que los adolescentes involucrados en bullying; a su vez estos resultados son congruentes con lo reportado por Oliveira, Lisboa, Koller y DeSousa (2011), en su investigación a 253 niños y adolescentes de 9 a 15 años de edad, quienes identificaron que los alumnos que no participan en acoso bullying exhiben comportamiento pro-social y son populares entre sus compañeros de clase; estas dos investigaciones son consistentes empíricamente con los resultados obtenidos por Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Ávila, Vera, y Musitu, (2014) en su investigación a 1285 alumnos de secundaria y bachillerato de 12 a 20 años, en donde afirman que existe una relación significativa de los vínculos sociales del adolescente con el consumo de drogas por medio de la autoestima social, la cual refleja la capacidad para tener amigos y de mantener esas relaciones, a su vez existen investigaciones que indican que los adolescentes con actitud favorable al consumo de drogas refieren verse influenciados por la necesidad de sentirse integrados a un grupo que les motiva seguridad y pertenencia (Villarreal, Sánchez-Sosa, y Musitu, 2012; Villarreal, Sánchez-Sosa, Musitu y Varela 2010).

Aunado a lo anterior el rol **No involucrados** refiere mayor factor de riesgo en cuanto a la identificación de conductas negativas en los otros roles (víctima en violencia escolar, víctima-acosador víctima en bullying o espectador) sin que éstos las presenten; éstas son **happy slapping** (conozco a algún compañero que ha sido atacado inesperadamente por otro(s), mientras es grabado para después difundir el video); **sexting** (conozco de algún compañero que ha filmado o fotografiado a su pareja parcial

o totalmente desnuda, y después lo ha reenviado a otros), **cutting** (conozco a algún compañero que se ha hecho corte superficial o lastimado en muñecas, antebrazos o piernas, con algún objeto punzocortante o goma) y en **choking game** (conozco a algún compañero que ha presionado el cuello de otro con las manos u otro objeto, por juego, hasta dejarlo inconsciente, algún compañero ha presionado el pecho a otro con los brazos por juego, hasta dejarlo inconsciente) que los alumnos Víctima en violencia escolar y espectador en bullying; mientras que en el factor **datting violence** (Conozco compañeros que inician su noviazgo, y uno de ellos amenaza, golpea, dice cometarios hirientes u obliga al otro a tener relaciones íntimas) el alumnado No involucrado tiene mayor riesgo en que la víctima en violencia escolar y la víctima-agresor en bullying; estos resultados delimitan el perfil del No Involucrado en bachillerato como un joven que percibe violencia entre sus compañeros al no justificarla, al no justificar las agresiones que exhiben sus compañeros hacia otros la describen y la denuncian (Mendoza, 2014a); los resultados de esta investigación refuerzan la evidencia empírica donde indica que las víctimas, agresores y los víctima-agresor son alumnos que al justificar la violencia ya sea defensiva ante situaciones amenazantes(reactiva) o para obtener algo que se desea para beneficio propio (proactiva) la promueven y la permiten (Mendoza, 2014b), razones por las cuales se hace más complicado el proceso de denuncia lo cual lleva al reforzamiento de los componentes sociales, ambientales y escolares llevando como consecuencia la adquisición de patrones de comportamiento agresivo o de sumisión (Mendoza, 2014a). Lo que es consistente con lo reportado en otras investigaciones como la de Aftab (2010), quien al respecto del happy slaping y sexting indica que al difundir un video de en la red virtual, no se tiene la seguridad de la cantidad de usuarios a quienes van a ser destinatarios; es por ello que en muchas ocasiones los videos de episodios de violencia escolar que suceden en los colegios han sido vistos y descargados por usuarios que en la mayoría de las ocasiones no tienen ningún nexo directo con los implicados en el video; Por otro lado respecto al datting violence los resultados son congruentes respecto a investigaciones como la de Rodríguez (2015), quien indica que en una relación de noviazgo donde se permiten

abusos, humillaciones, golpes, maltrato psicológico, la naturalización de la violencia es algo que caracteriza, motivo por el cual los implicados directos suelen justificarle con sobreprotección o amor, éstas conductas observadas por una persona externa, fácilmente las detecta como violencia en el noviazgo. Y finalmente en congruencia con los resultados de esta investigación Ulloa, Contreras, Paniagua y Victoria (2013) indica que los adolescentes que se han autolesionado por periodos prolongados han sido descubiertos por compañeros de salón mediante alguna actividad física, mismos que han tomado la iniciativa de reportarlos de manera anónima hacia algún directivo o maestro; por su parte la investigación de Madge, Hawton, McMahon y Corcoran (2011) es congruente con los resultados arrojados donde indican que estas autolesiones están relacionadas directamente con síntomas de depresión, ansiedad e impulsividad, además de eventos estresantes, características de algunos de los roles de adolescentes involucrados en el bullying (Pérez y Gazquez, 2010).

En el estudio se identifica como parte del clima escolar, que el alumnado que participa con el rol de **espectador** manifiesta que los maestros están interesados en resolver los problemas que se presentan en la escuela y en caso de presentarse una situación de acoso los maestros y directivos tienen conocimientos para emitir acciones y atender episodios de bullying más que el alumno no involucrado, de igual manera los alumnos con rol de víctima en bullying; es decir aquellos que son afectados de manera hostil por uno o varios individuos opinan de la misma manera a diferencia de la opinión de los niños no involucrados quienes perciben lo contrario y la víctima en violencia escolar mayor que el alumno no involucrado; los resultados de esta investigación fortalecen la evidencia empírica de Valdés, Estévez y Manig (2014), quienes realizaron un estudio a 55 docentes entre 43 y 55 años de nivel secundaria, en donde encontraron que son los espectadores quienes toman parte activa ante la presencia de una situación de violencia escolar, reportándola ante los docentes o por medio de incitar a la víctima mediante indirectas a hablar de su situación, motivo por el cual respalda los resultados anteriores ya que debido a que el grupo de no involucrados al no participar como

espectadores, víctimas, o víctima-agresor en episodios de bullying, no requieren del apoyo constante de un profesor, como ocurre para el caso del alumno que durante varias veces a la semana participa al observar, recibir o ejercer episodios de agresión como exclusión, golpes, insultos, robos, amenazas, entre muchos otros.

Siguiendo con la descripción de los alumnos que pertenecen al rol espectador de bullying presenta mayor riesgo de **conocer** compañeros que se junten con alguna banda en la colonia donde se vive, pertenecer a una banda dentro de la colonia donde se vive, que los alumnos No involucrados. Así mismo, el rol de los alumnos Víctima-Agresor en Bullying indican mayor riesgo en vandalismo que los alumnos Víctima en bullying y víctimas en violencia escolar. Los resultados de esta investigación son congruentes con los que reportan Stenbacka, Moberg, Romelsjö, and Jokinen (2012), quienes reportan que los observadores ante las situaciones de acoso escolar presentan características que se convierten en factores de riesgo, ya que frente al fenómeno del bullying se aumentan los sentimientos de falta de sensibilidad y de poca solidaridad y por su característica de persistencia, se presenta una escasa empatía hacia el dolor ajeno y, finalmente, un alto riesgo de repetición de conductas indeseables de hostigamiento lo cual lo lleva a creación de redes de grupos en los que hay conductas agresivas como lo pueden ser las pandillas. Lo que es consistente con otras investigaciones como la de Ochoa y Ordoñez (2015) en donde refieren que la pandilla va a ser aquel lugar de interacción que facilita la construcción de la identidad personal, en donde se da reconocimiento de las acciones, al ser escuchado, donde se generan los afectos y la no descalificación de los comportamientos.

Para dar respuesta al objetivo tres, se realizó una comparación de medias encontrando las diferencias significativas que existen entre el rol que desempeña el alumno en episodios de violencia escolar y bullying y las variables correspondientes a los efectos del bullying (Agresión, Aislamiento, Miedo, Rendimiento Escolar, Auto percepción y Alteración fisiológica y autocuidado) determinando que:

El rol de espectador en bullying muestra mayor *Factor Agresión como efecto del bullying* (cada que alguien se acerca se tiene una reacción agresiva o cuando a partir del bullying por parte de los compañeros se ha vuelto más agresivo) que el alumnado víctima en violencia escolar; seguido por el alumnado No involucrado y el víctima-agresor en bullying; los resultados de esta investigación también fortalecen a otras investigaciones como la de Quintana, Montgomery, Malaver y Ruiz (2010) y Quintana, Montgomery y Malaver (2009) aplicada a 400 adolescentes de 14 a 18 años del Perú, en las que se identificaron este tipo de espectador como posible defensor de la víctima el cual utiliza más de una estrategia para afrontar la situación de violencia escolar que está observando en donde decide tomar parte activa para ayudar a la víctima defendiéndolo del agresor; estos resultados a su vez son congruentes con la investigación realizada a 375 estudiantes adolescentes del primer año de Medicina; por Millan, Barrera y Ospina (2015), en donde identifican dentro de los roles en el bullying al espectador activo como aquel adolescente que proporciona ayuda a la víctima de manera directa interviniendo para evitar el ataque ya sea físico (golpes, empujones, maltrato) o verbal (burlas, apodos, insultos).

El alumnado perteneciente al rol de Víctima- Agresor en Bullying presenta mayor factor miedo como efecto del bullying (he sentido miedo de ir a la escuela, por el acoso que vivo allí y que no se siente seguro en la escuela a causa de la relación que tiene con sus compañeros) que el rol de víctima en bullying, seguido de los roles Espectador y No involucrado; estos resultados son congruentes con los reportados por Estévez, Martínez y Musitu (2006), quienes aplicaron su estudio a 965 adolescentes entre 11 y 16 años, en donde encontraron que los alumnos agresores/víctimas se valoran más negativamente que las víctimas en los dominios social-escolar y familiar de la autoestima; es decir así como miedo e inseguridad al asistir al colegio y el relacionarse de manera hostil y desafiante con sus padres.

Al alumnado Víctima en Bullying presenta mayor *Factor Autopercepción como efecto del bullying* (sentimientos de tristeza por el acoso que se vive en la escuela,

desesperación por algunas cuestiones que se viven en la escuela con los compañeros) que el rol de No involucrado y que el rol de Espectador en Bullying; lo cual es consistente con los resultados de la investigación a 123,227 adolescentes de 11,13 y 15 años de edad (Due, Holstein y Lynch, 2005), en donde se encontró que las víctimas de acoso escolar solían presentar problemas de tristeza, melancolía y depresión; en apoyo a esta relación las aportaciones de Povedano, Cava, Monreal, Varela y Musitu (2014), realizadas a 1821 adolescentes de 11 a 18 años, indican una asociación significativa entre ser víctima de acoso escolar y tener sentimientos extremos de soledad, tristeza, baja autoestima y síntomas claros de depresión ; así mismo el estudio de Estévez, Ingles, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa (2012), en 1795 adolescentes entre 11 y 18 años, indican que existe relación entre los síntomas de tristeza, ansiedad y depresión en la víctima de acoso escolar.

El rol de Víctima-Agresor presenta mayor *Factor Rendimiento Escolar como efecto del bullying* (he bajado de calificaciones porque no me siento a gusto en la escuela debido a la mala relación con mis compañeros) que el grupo de alumnos Espectador de Bullying y Víctima en Violencia Escolar; así mismo el alumnado Espectador en Bullying presenta mayor factor de rendimiento escolar que el No involucrado; lo cual es congruente con lo reportado por Cerezo y Ato (2010), realizada a 421 adolescentes españoles entre 14 y 17 años de edad quienes indican que en los alumnos con doble rol aparecen el bajo rendimiento académico, el fracaso escolar y rechazo al centro educativo.

Para concretar con el objetivo cuatro de esta investigación se identifica que el papel que desempeñan los alumnos en situaciones de violencia escolar y bullying depende de ser hombre o mujer, es donde el Hombre se encuentra en mayor riesgo de participar en episodios de bullying desempeñando el rol de Víctima-Agresor en bullying, lo cual es congruente mediante evidencia empírica como los estudios de Cerezo, Sánchez, Ruiz y Areñe (2015), localizando en su investigación 1.3% víctimas-agresores en donde los

implicados eran varones; así mismo en la investigación de Cerezo y Méndez (2012), identificaron que el perfil víctima-agresor eran hombres; por su parte Díaz-Aguado, Martínez y Babarro (2013) identificaron que el sexo en este doble rol era masculino; en apoyo Mendoza, Morales y Arriaga (2015), en la identificación de este rol evidenciaron que el sexo masculino predominaba en este doble rol; así mismo por su parte Cerezo y Ato (2010) en donde identifica que el alumno víctima-agresor se caracteriza por ser chicos. Siguiendo la misma línea en esta investigación se encuentra en mayor riesgo a los adolescentes hombres de participar desempeñando el rol Espectador en bullying lo cual es consistente con otros estudios como los de Santoyo y Frías (2014), en donde identificaron a este alumno de sexo masculino; así mismo Plata, Riveros y Moreno (2010), caracterizan al espectador como adolescente hombre; por su parte la Mujer tiene mayor probabilidad de no participar en bullying al desempeñar el rol de No involucrado lo cual es congruente con estudios como Mendoza, Morales y Arriaga (2015), en la identificación de este rol evidenciaron que el sexo femenino lo predominaba.

5.13 Conclusiones

Los roles que los alumnos desempeñan en situaciones de violencia escolar y bullying que fueron identificados en el alumnado de nivel medio superior son: Espectador en bullying, Víctima en bullying, Víctima-Agresor en bullying, Víctima en Violencia escolar y No involucrado.

De acuerdo con los factores de riesgo y los efectos del bullying en relación con la tipología de los estudiantes identificados en la investigación se encontró que:

El rol de alumnos **No involucrados** refiere mayor factor de riesgo en situaciones de fumar, tomar alcohol o beber; manifiestan haber consumido algún tipo de droga, le han ofrecido algún tipo de droga, conocer a algún compañero que se ha drogado con sonidos, con música y/o con aire comprimido en los últimos 12 meses; en cuanto a la identificación de conductas negativas en los otros roles (víctima en violencia escolar, víctima-acosador víctima en bullying o espectador) sin que éstos las presenten; éstas son *happy slapping* (conozco a algún compañero que ha sido atacado inesperadamente por otro(s), mientras es grabado para después difundir el video); *sexting* (conozco de algún compañero que ha filmado o fotografiado a su pareja parcial o totalmente desnuda, y después lo ha reenviado a otros), *cutting* (conozco a algún compañero que se ha hecho corte superficial o lastimado en muñecas, antebrazos o piernas, con algún objeto punzocortante o goma), *choking game* (conozco a algún compañero que ha presionado el cuello de otro con las manos u otro objeto, por juego, hasta dejarlo inconsciente, algún compañero ha presionado el pecho a otro con los brazos por juego, hasta dejarlo inconsciente) y en el factor *dating violence* (Conozco compañeros que inician su noviazgo, y uno de ellos amenaza, golpea, dice comentarios hirientes u obliga al otro a tener relaciones íntimas) el alumnado No involucrado tiene mayor riesgo en que la víctima en violencia escolar y la víctima-agresor en bullying.

El rol de **espectador** en bullying muestra mayor Factor *Agresión* como efecto del bullying (cada que alguien se acerca se tiene una reacción agresiva o cuando a partir del bullying por parte de los compañeros se ha vuelto más agresivo); así mismo manifiesta que *los maestros están interesados en resolver los problemas* que se presentan en la escuela y en caso de presentarse una situación de acoso los maestros y directivos saben qué hacer en caso de bullying; presenta mayor riesgo de conocer compañeros que se junten con alguna *banda* en la colonia donde se vive, pertenecer a una banda dentro de la colonia donde se vive.

Mientras que el alumnado **Victima en Bullying** presenta mayor Factor *Autopercepción* como efecto del bullying (sentimientos de tristeza por el acoso que se vive en la escuela, desesperación por algunas cuestiones que se viven en la escuela con los compañeros).

Por su parte el rol de **Victima-Agresor** presenta mayor Factor *Rendimiento Escolar* como efecto del bullying, por ejemplo, han bajado de calificaciones porque no se sienten a gusto en la escuela debido a la mala relación con sus compañeros); así mismo presenta mayor factor *miedo* como efecto del bullying, es decir, han sentido miedo de ir a la escuela, por el acoso que se vive ahí y no se sienten seguros en la escuela a causa de la relación que tienen con sus compañeros) que el rol de víctima en bullying, seguido de los roles Espectador y No involucrado.

Con esta investigación se identifica que el papel que desempeñan los alumnos en situaciones de violencia escolar y bullying depende de ser hombre o mujer, es donde el Hombre se encuentra en mayor riesgo de participar en episodios de bullying desempeñando el rol de Victima-Agresor en bullying, así mismo se encuentra en mayor riesgo de participar en bullying desempeñando el rol Espectador en bullying mientras que la Mujer tiene mayor riesgo de participar en bullying desempeñando el rol de No involucrado

5.14 Sugerencias

A partir de este estudio es posible contar con indicadores que guíen el desarrollo de programas para promover el desarrollo de valores pro-sociales para prevenir las conductas de riesgo como lo son: el consumo de cigarro, alcohol y drogas y las conductas violentas como dating violence, happy slaping, choking game, sexting, cutting en alumnos del nivel medio superior, por lo cual los resultados de este estudio pueden ofrecer bases para profundizar en la identificación de las habilidades sociales de los adolescentes y su relación con el consumo de drogas.

Teniendo en cuenta que el acoso escolar o bullying es el resultado de la interacción compleja entre las características del sujeto y otros factores que surgen de los distintos contextos. Y a su vez como lo considera Bronfenbrenner y Ceci (1994), se puede visualizar al bullying desde una perspectiva integradora, partiendo de las relaciones del individuo con varios sistemas que llegan a impulsar el inicio y mantenimiento de este tipo de conductas agresivas dentro de los ámbitos escolares.

A partir de los resultados obtenido en la presente investigación se puede concluir que el rol de los alumnos que conforman “no involucrado”, fungen un papel muy importante dentro de la dinámica del bullying como red apoyo social, debido a que son estos quienes al no aceptar ni justificar la violencia como tal son quienes la reportan por medio de conocer alumnos que la llevan a cabo.

Estos alumnos pueden llegar a establecerse como un agente de protección en el bienestar de los adolescentes víctima-agresor, víctima en violencia escolar, víctima en bullying y espectadores, ya que brindan información, generando el sustento valioso para el enfrentamiento de situaciones de riesgo, que puedan presentarse en esta etapa.

Es importante indicar que las dificultades en la investigación de esta problemática se deben a la diversidad de variables que se conjugan como: la percepción de los implicados sobre lo que sucede, la percepción externa, la participación de otras personas en el mantenimiento o resolución del problema, y la conducta individual, el clima escolar y en general los factores de riesgo y protección desde el contexto familiar (Mendoza, Pedroza y Martínez, 2014) y escolar (Mendoza y Pedroza, 2015); por lo cual es importante recalcar que este estudio hizo hincapié en la etapa de la adolescencia, tratando de incluir todos los factores que puedan afectar al joven a nivel biológico, psicológico y social.

A su vez se propone realizar posteriores estudios en donde relacione la percepción que el adolescente tiene sobre las redes de apoyo social, lo anterior deja al descubierto que los adolescentes requieren estar en constante acompañamiento, que se les guíe, con el fin de aprovechar su tiempo libre, sus capacidades de aprendizaje y de fortalecer la toma de decisiones que le servirá en su etapa de adultez.

Los resultados de este estudio permiten a las futuras investigaciones resaltar la importancia de tener a los docentes bien capacitados para reaccionar efectivamente cuando se presentan conductas de violencia escolar que encaminan al bullying y cyberbullying, así como tener una adecuada comunicación con los alumnos para fomentar el respeto y confianza en caso de presentarse alguna de estas conductas.

Siguiendo con la idea del anterior párrafo, sería de importancia que se pueda actuar de manera integral en intervenciones a nivel familiar, escolar, en donde se incentive la participación de los padres dentro de los procesos académicos con la finalidad de formar redes de apoyo promoviendo la comunicación con los adolescentes debido a que atraviesan por esta etapa de la adolescencia muchos padres de familia se encuentran en gran conflicto al no saber cómo entablar relaciones efectivas con los hijos.

5.15 Referencias

Aftab P (2010). *What is Cyberbullying?* [En línea] Disponible en: <http://aftab.com/index.php?page=cyberbullying> desde www.stopcyberbullying.org. Fecha=23-02016

Aguilera M. L. y Méndez N. (2012). Bullying en el bachillerato. Una aproximación a este fenómeno social. V Congreso internacional de Educacion, Mexicali Baja California/ Ponencia. Disponible en: <http://fch.mxl.uabc.mx/eventos/me5cie/cd/20005.PDF>.

Aláez, M., Martínez-Arias, R. y Rodríguez-Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*. 1(3)

Álvarez, J. y Guitte, H. (2005). Manual de prevención de violencia intrafamiliar. México: trillas.

Amemiya, I. (2009). Factores de riesgo de Violencia escolar (Bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra de Perú. *Anales de la facultad de medicina*. 2 (1)

Andreu M, J., Ramírez M, J. y Raine, A. (2006). Un modelo dicotómico de la agresión: valoración mediante dos auto-informes (CAMA Y RPQ). *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 5, 25-42.

Ariza, C., García-Continente, X., Villalbí, J.R., Sánchez-Martínez, F., Pérez, A., y Nebot, M. (2014). Consumo de tabaco de los adolescentes en Barcelona y tendencias a lo largo de 20 años. *Gaceta Sanitaria*, 28(1), 25-33.

Avilés M, J. (2002). Intimidación y maltrato entre el alumnado. México: STEE-EILAS

Avilés, J.M . (2006). Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctima y testigos en la escuela. Salamanca: Amaru ediciones.

Baños, J. (2011). Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio. México: Santillana.

Braswell, L., Gerald, L. B., Bloomquist, L.M. y Realmuto, G.M. (1997). School-based secondary prevention for children with disruptive behavior: Initial outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*.1 (2)

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U. y Ceci, S.J. (1994) Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological review*.

Cano, J. (2006). Manual de información: Escuela de orientación para padres nuevos enfoques. DIF. Edo. Mexico: CIGOME

Casamayor, G, (2000). Cómo dar respuesta a los conflictos. Barcelona. Graó.

Castillo (1999). Los adolescentes y sus problemas. Mexico: Planeta

Castro S, A. (2009). Violencia silenciosa en la escuela: dinámica del acoso escolar y laboral (3ra reimpresión). Argentina: Bonum.

Cava, M. y Musitu, G. (2010). La potencialización de autoestima en la escuela. Barcelona: Paidós.

Ceja S., Cervantes N. y Mayela L. (2011). Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica. *Revista electrónica Methodos 01*. . [Revista electrónica]. Disponible en: [file:///C:/Users/julian%20alberto/Downloads/46-65%20varios%20metodhos%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/julian%20alberto/Downloads/46-65%20varios%20metodhos%20(1).pdf).

Cerezo R, F. (1998) Conductas agresivas en la edad escolar: Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención. España: Ediciones Pirámide.

Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*.

Cerezo, F. y Mendez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 3(1)

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

Cobo, P. y Tello, R. (2009). *Bullying: el asecho cotidiano en las escuelas*. México: Limusa.

Cortejoso, D. (2011). *Consecuencias del bullying o acoso escolar*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2015 de <http://bullying-acoso.com/consecuencias-del-bullying-o-acoso-escolar/>

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

De la Torre, M.J., Cruz, M., De la Villa, M. y Casanova, P. (2008). Relaciones entre la violencia escolar y el autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación secundaria obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*. 1 (2).

Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2008). Riesgos de la Violencia Escolar. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Babarro, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.

Due P, Holstein B.E. y Lynch J. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *Eur J Public Health*.

Elzo, J. (2005). Los adolescentes de hoy. Consumo de alcohol y drogas y su relación con los comportamientos violentos. *Revista de la Asociación proyecto hombre*

Encuesta Nacional de Adicciones 2011: Reporte de Alcohol Primera edición 2012. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM). [En línea] Disponible en:<http://www.inprf.gob.mx>

Encuesta Nacional de Demografía y Salud. (s/f). Sexualidad en adolescentes. Profamilia.

Estévez, E., Inglés, C., Emler, N.P., Martínez-Monteagudo, M. y Torregrosa, M. (2012). Analysis of the Relationship Between Victimization and School Violence: The Role of Antisocial Reputation. *Psychosocial Intervention*. 21(1).

Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Self-esteem in aggressive and victimized adolescents at school: The multidimensional perspective. *Psychosocial Intervention* 15 (2).

Fernández, I. (1997). Comportamientos antisociales en el ámbito escolar y estrategias de actuación ante la conflictividad. *Revista educadores*, 184, 27-41.

Fernández, I. (1999). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Barcelona: Ciss-Praxis.

Fernández, I. (2001). Guía para la convivencia en el aula. Barcelona: Ciss-Praxis.

Filsecker, M.P. y López, A. (2002). Sentimientos de inseguridad en la escuela frente a situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado, 5(1). Consultado el 16 de Febrero de 2015 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>.

Flores, A.V. y Barrón E. (2007). Bullying en un bachillerato. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo ISSN 2007 – 2619. [Revista electrónica]. Disponible en: <http://ride.org.mx/version9-10-11-12/index.php/RIDE/article/download/368/358>.

García, M.A. (2015). Violencia y Acoso escolar: descripción y tipos de adolescentes que participan en contextos educativos de nivel medio superior (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

García, R. (2011). La violencia escolar. Educainnova magazine. N°13. Febrero 2011. Revista electrónica. DISPONIBLE EN: http://www.educainnova.com/opencms/export/sites/default/educainnova/revista/REVISTA_FEBRERO_2016.pdf#page=40

Harris, S. y Petrie, G. (2003). El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores. España: Paidós.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar (2010). Metodología de Investigación. 4ta. Edición. McGraw Hill. México.

Jares, R. (2001). Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia. Madrid: Editorial popular.

Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Revista de psicología* [electrónico] http://www.uv.es/lisis/gonzalo/7_musitu.pdf

Juárez, M. (2002). La patología de la adolescencia: Reflejo de la sociedad actual. Argentina: Lumen.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*.

Kaplan, L.J. (1991) Adolescencia: el adiós a la infancia. Barcelona. Paidós.

Kimmel, D.C. y Weiner, I.B. (1998). La adolescencia una transición del desarrollo. Barcelona. Ariel.

León de Vitoria, C. (2007). Secuencias de Desarrollo Infantil Integral. Caracas. Universidad Católica Andrés Bello. Madrid: Narcea.

Lucio L, L. (2012). Bullying en prepas: una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia. México: Trillas.

Madge,N., Hawton, K., McMahon, E.M. y Corcoran, P. (2011). Psychological characteristics, stressful life events and deliberate self-harm: findings from the Child & Adolescent Self-harm in Europe (CASE) Study. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 1 (1).

Máiquez, M.L., (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*,

Méndez, I., y Cerezo, F. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de psicología*.

Mendoza, B. (2009). Bullying: Acoso Escolar. Revista de Divulgación Científica de CONACyT: Ciencia y Desarrollo.

Mendoza, B. (2010). Manual de Auto control de enojo. México: Manual Moderno.

Mendoza, B. (2011). Bullying entre pares y el escalamiento de agresión en la relación profesor-alumno. *Psicología Iberoamericana*. 19, 1, 58-71

Mendoza, B. (2012). Bullying, los múltiples rostros del acoso escolar: Estrategias para identificar, detener y cambiar la agresividad y la violencia a través de las competencias. México: PAX.

Mendoza, B. (2014a). Los múltiples rostros del acoso escolar (segunda edición). México: Pax-México. 236 Pp.

Mendoza, B. (2014b). Asambleas escolares. Estrategias para resolver conflictos a través de competencias. México: Pax México. 180 Pp.

Mendoza, B. , Morales, T. y Arriaga, Y. (2015). Variables proximales relacionadas con Violencia Escolar y Bullying en alumnado de bachillerato. *Psychology, Society, & Education*. 7 (2).

Mendoza, B. y Pedroza, F.J. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica*, 5 (2), 1947 – 1959

Merino, J. V. (2006). La violencia escolar, análisis y propuestas de intervención socioeducativas. Santiago de Chile: Arrayan.

Merino, J. V. (2008). La violencia escolar, análisis y propuestas de intervención socioeducativas. Santiago de Chile: Arrayan.

Millan, L.C., Barrera , L.F. y Ospina, J.M. (2015). Caracterización del bullying en estudiantes de medicina de Tunja, Boyacá. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45 (1) 102-112

Miranda, D. (2012). Validación del Cuestionario de Medición de la Agresión escolar y acoso en Bachillerato. Facultad de Ciencias de la Conducta-UAEMéx. Inedito.

Miranda, D. Serrano, J.M., Morales, T., Montes de Oca, J. y Reynoso, B. (2013) Agresión y acoso en el nivel medio superior: El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México. En F. Pedroza, S. J. Aguilera (Ed.) La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México. (73-98) México: CONACULTA

Moreno, M. y Sastre, G. (1980). Aprendizaje y desarrollo intelectual. Barcelona: Gedisa.

Muss, R. (1999). Teorías de la adolescencia. Mexico: Paidós

Naghil, M. (2001). Metodología de la investigación. 2da Edición. México: Limusa.

Ochoa, J. y Ordoñez, G. (2015). Factores psicosociales que determinan la formación de pandillas juveniles en el barrio centro de la parroquia de Ricaurte. (tesis de licenciatura) Universidad de Cuenca. Facultad de Ciencias Médicas Escuela de Enfermería.

Ochoa, J. y Ordoñez, G. (2015). Factores psicosociales que determinan la formación de pandillas juveniles en el barrio centro de la parroquia de Ricaurte. (tesis de licenciatura) Universidad de Cuenca. Facultad de Ciencias Médicas Escuela de Enfermería.

Oliveira, T., Lisboa, C., Koller, S.H. y DeSousa, D. (2011). Aggression and Pro-sociality: Risk and Protective Dynamics in Popularity and Bullying Processes. *Processes Psykhe*, 20(2), 53-63.

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

Olweus, D. (2001) Acoso escolar, bullying en las escuelas: Hechos e Intervenciones, Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen: Noruega

Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenazas entre escolares (2da edición) España: Ediciones Morata.

Oñederra, J. (2008). Bullying: Concepto, Causas, Consecuencias, Teorías y Estudios Epidemiológicos. España: EHU-UPV.

Ortega, R. (2000). Educar la convivencia para prevenir la violencia. Madrid: Investigación y Propuestas de intervención.

Ortega, R. (2008). Treinta años de investigación y prevención del bullying y violencia escolar. México: Santillana.

Ortega, R. (2010). Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. España: alianza editorial.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Ovejero, A. (2001). *El trabajo del futuro y el futuro del trabajo: algunas reflexiones desde la psicología social de la educación. Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo* Madrid: Pirámide.

Palomero, J.E. y Fernández, M.R. (2001). *La violencia escolar: Un punto de vista global. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

Papalia, D. (2001) *Desarrollo humano*. México. McGraw Interamericana

Pardinas, F. (2008). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. 39a edición. Siglo XXI, 2008. México.

Parolari, F. (2005). *Psicología de la adolescencia: despertar para la vida*. Bogotá, San Pablo.

Pedroza, F. J. y Aguilera, S. J. (2013). *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*. Consejo Nacional para la Cultura las Artes. México.

Pereira, R. (2011). *Adolescentes en el siglo XXI entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata, S.L.

Pérez, M.C., Gázquez, J.C. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 10(3). 427-437

Piaget, J. (1999). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires. Paidós.

Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: violencia y acoso psicológico contra niños*, Madrid: CEAC.

Plata, C.N., Riveros, M.C. y Moreno, J.H. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4 (2).

Polo, M., León, B., Gómez, T., Palacios, V. y Fajardo, F. (2013). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 3(1).

Povedano, M.J., Cava, M.C., Monreal, R. y Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 15(1). 44-51.

Prieto M.T., Carrillo J.C., Jiménez, J. (2005). La violencia escolar: un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 027. [revista electrónica]. Disponible en:
<<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?criterio=ART00025&idm=es&sec=SC03&sub=SBB>>

Quintana, A.; Montgomery, W. y Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes expectadores de violencia entre pares. *En Revista de psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*,12(1).

Quintana, P., Montwomery, W., Malaver, C. y Ruiz, G. Ability to enjoy the community support and perception Of violence among viewers in pairs (bullying). *En Revista de psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marco.* ,13 (1).

Quintana, P., Montwomery, W., Malaver,C., Dominguez, S., Ruiz, G., Garcia, N. y Moras, E. (2014). Construcción y validación de la escala de tipo de espectador de violencia entre pares (TEVEP).*Revista IIPSI. Facultad de psicología.* 17(2).

Ramos M. A. y Vázquez R. (2011). Bullying en el nivel superior. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 17. Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas / Ponencia. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/2229.pdf.

Raskin, H. (2002). Alcohol, drogas y violencia. En D. Stoff, J. Breiling y J. Maser (Ed). *Conducta antisocial: causas, evaluación y tratamiento* (pp. 940-969). México: Oxford University Press.

Rech R.R., Halpern, R., Tedesco, A. y Santos, D.F. (2013). Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. *J Pediatr (Rio J)*.;89:164-70.
referents of influence. *British Journal of Health Psychology.* 14(1).

Rincón, M. (2011). *Bullying: Acoso escolar*. México: Trillas

Rodríguez, S. (2015). Violencia en parejas jóvenes: estudio preliminar sobre su prevalencia y motivos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25(1). 251-275

Rojas, M. (2001). Factores de riesgo y protectores identificados en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas. Revisión del análisis del estado actual, [electrónico] http://cedro.org.pe/ebooks/friesgo_cap3_p50_93.pdf

Romero, E., Del Rey y Ortega, R. (2011) Factores asociados a la implicación en el bullying: Un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*.

Romi, S. y Freund, M. (1999). Teacher's, student's and parent's attitudes towards disruptive behaviour problems in high school: A case study. *Educational Psychology*.

Sánchez-Sosa, J.C., Villarreal-González, M.E., Ávila, M.E., Vera, A. y Musitu, G. (2014). Contextos de socialización y consumo de drogas ilegales en adolescentes escolarizados. *Psychosocial Intervention* 23 (6)

Santoyo, D. y Frías, S.(2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 46 (4).

Santrock, J.W. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. España: Mc Graw Hill.

Scout, S. (1999). Aggressive behaviour in childhood. *British Medical Journal*. (International edition).

Secretaría de Salud. (2008). Programa de acción específico 2007-2012. Salud sexual y reproductiva para adolescentes. Secretaría de salud: México.

Serrano, A. (2006). Acoso violencia en la escuela. Como detectar, prevenir y resolver el Bullying. Barcelona: Ariel.

Serrano, A., e Iborra, I. (2005). Informe de Violencia entre compañeros en la escuela. España: Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia.

Silva, I. y Pillón, S. (2004). Factores protectores y de riesgo asociados al uso de alcohol en adolescentes hijos de padre alcohólico, [electrónico] <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12nspe/v12nspea10.pdf>.

Stenbacka, M., Moberg, T., Romelsjö, A. and Jokinen, J. (2012). Mortality and causes of death among violent offenders and victims-a Swedish population based longitudinal study. *Public Health*. 12 (38)

Sullivan, K.; Cleary; Sullivan, G. (2005) Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar como se presentay como enfrentarlo CEAC: España

Tremblay, R. E., Boulerice, B., Junger, M. & Arseneault , L. (1995). Does low self-control during childhood explain the association between delinquency and accidents in early adolescence? *Journal of Criminal Behavior and Mental Health*.

Trianes, M.V. (2000). La violencia en contextos escolares. Archidona: Aljibe.

Ulloa, R.E., Contreras, C., Paniagua, K. y Victoria, G. (2013). Frecuencia de autolesiones y características clínicas asociadas en adolescentes que acudieron a un hospital psiquiátrico infantil. *Salud Mental*, 36(5), núm. 5, septiembre-octubre, 2013, pp. 417-420

Valadez, I. (2008). *Violencia Escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México: Colección salud materno infantil. Series procesos educativos.

Valdés, A. Sánchez, P. y Carlos, E. (2012). Autoconcepto social y ajuste escolar de estudiantes de educación media con conductas de hostigamiento en la escuela. *Educación y Ciencia* 2 (5) [Revista electrónica]. Disponible en: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/294>.

Valdés, A.A., Estévez E.H. Y Manig, A. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles Educativos*. 36 (145).

Valdés, A.A., Yañez, A.I. y Carlos, E.A. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *liber*. 19 (2).

Vázquez R., Villanueva A.E., Rico A.F. y Ramos M.A. (2005). La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no-violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27). [Revista electrónica]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002705.pdf>.

Velázquez, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 026. [Revista electrónica]. Disponible

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criteria=ART00073>.

Vera, L. M. (2007). Como vivo la escuela:oficio de estudiante y microculturas estudiantiles. Mexico: Lucerna Diogenis.

Villarreal, M. E., Sánchez, J. C. & Musitu, G. (2013). Análisis psicosocial del consumo de alcohol en adolescentes mexicanos. *Universitas Psychologica*, 12(3), 857-873.

Villarreal, M.E., Sánchez-Sosa, J.C., Musitu, G. y Varela, R.(2010). El Consumo de Alcohol en Adolescentes Escolarizados: Propuesta de un Modelo Sociocomunitario. *Psychosocial Intervention*, 19(3) 253-264.

Vitoria, P.D., Salgueiro, M.F., Silva, S.A. and Vries, H. (2009). The impact of social influence on adolescent intention to smoke: Combining types and referents of influence. *British Journal of Health Psychology*. 14(1) 681-699

Voors, W. (2005). Bullying: El acoso escolar el libro que los padres deben conocer. Barcelona: Oniro.

Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

Vygotsky, L. S. (1981) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.

Wertsch J.V. (1988) Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.

Yescas, R. (2013). Intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar. *Psicología Escolar Educativa* vol.17 no.2 Revista electrónica Redalyc 01. [Revista electrónica]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282329398016>.

Anexos

Profesor JAVIER CORREDOR
Editor - Revista Colombiana de Psicología
Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá

Estimado Editor, reciba un cordial saludo.

Por medio de la presente sometemos el artículo "**Bullying en nivel medio superior: roles, factores de riesgo y efectos**", para su publicación en la Revista Colombiana de Psicología, publicación del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. A continuación comunicamos los datos del autor de contacto:

Nombre Dra en Psic. Brenda Mendoza González
Email: brenmx@yahoo.com.mx
Teléfono de contacto (colocar indicativo) (722) 2720076
País México

El orden de aparición de los autores es el siguiente:

Primer autor:

Lic. Karen Jiménez Arriaga Docente en Facultad de Ciencias de la Conducta/
Universidad Autónoma del Estado de México, México. karen_jima@hotmail.es

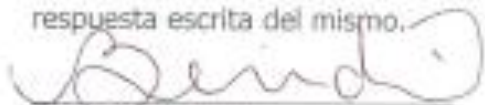
Segundo autor y autor de contacto:

Dra Brenda Mendoza González Investigadora de Tiempo Completo Facultad de
Ciencias de la Conducta. Universidad Autónoma del Estado de México.

Tercer Autor:

Dra Tania Morales Reynoso Investigadora de Tiempo completo. Facultad de
Ciencias de la Conducta. Universidad Autónoma del Estado de México.

Las tres somos autoras del artículo "**Bullying en nivel medio superior: roles, factores de riesgo y efectos**", y manifesté que este es un trabajo original, que no ha sido publicado ni sometido para su publicación, parcial o totalmente, en otra revista. Igualmente, entiendo que para retirar el artículo antes de su publicación debo realizar una solicitud escrita al editor y esta se hará efectiva mediante la respuesta escrita del mismo.



Autor de Contacto

Dra Brenda Mendoza González

13 de Enero del 2016

brenmx@yahoo.com.mx

Bogotá, 14 de enero de 2016

A QUIEN CORRESPONDA

Por medio de la presente me permito certificar que las doctoras Karen Jiménez Arriaga, Brenda Mendoza González y Tania Morales Reynoso presentaron el artículo "Bullying en nivel medio superior: roles, factores de riesgo y efectos", a la Revista Colombiana de Psicología para su evaluación. El mencionado artículo fue recibido a través de nuestra plataforma el día 13 de enero del 2016 y comienza la etapa de evaluación preliminar.

La Revista Colombiana de Psicología, publicación semestral de la Universidad Nacional de Colombia, se encuentra clasificada en la categoría A1 del Índice Bibliográfico Nacional - IBN Publindex y a la fecha se encuentra indexada en diferentes bases de datos y bases bibliográficas nacionales e internacionales, incluidas EBSCO, Scopus, PsycINFO y Scielo.

Cordialmente,



JAVIER CORREDOR ARISTIZABAL, Ph. D.
Director-Editor Revista Colombiana de Psicología

200 COLOMBIA
"1810-2010"

Bullying en nivel medio superior: roles, factores de riesgo y efectos.

Bullying in high school: roles, risk factors and effects.

RESUMEN El objetivo es explorar los roles de los alumnos adolescentes que participan en episodios de acoso escolar y su relación con factores de riesgo y efectos inmediatos en el bullying. Participaron 860 alumnos, de dos institutos privados incorporados a la Universidad Autónoma del Estado de México, (rango de edad 14 a 21 años); 447 estudiantes mujeres y 413 Hombres. Los resultados permiten identificar cinco grupos de alumnos: Espectador en bullying, Víctima en bullying, Víctima-Agresor en bullying, Víctima en Violencia escolar y No involucrado. Se concluye que son los alumnos participantes en Víctima-Agresor en bullying son los que exhiben mayores conductas de riesgo.

Palabras clave: Bullying, bachillerato, riesgo, efectos, adolescencia.

ABSTRACT: The aim is to explore the roles of adolescent students participating in episodes of bullying and its relation to risk factors and immediate effects on bullying. Participants was 860 students from two private institutes incorporated to the UAEM, with an age range of 14 to 21 years; 447 students women and 413 men, the results allow us to identify five groups: bystanders in bullying, victim in bullying, Victim-bully in bullying, Victim in school violence and Not involved. It is concluded that there are students participating in Victim-Bully in bullying are exhibiting greater risk behaviors

Key words: Bullying, high school, risk factors, effects, adolescence.

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un subtipo de agresión ampliamente estudiado por investigadores internacionales, este fenómeno psicológico aparece en la confluencia de los aspectos individuales, familiares, escolares y sociales del contexto en el cual se desarrolla el alumnado, quien representa diferentes roles en el círculo del acoso escolar. El tipo de agresión generada en los contextos escolares es un fenómeno estudiado principalmente en estudiantes de primaria y secundaria, identificando que impide el normal desarrollo de la enseñanza-aprendizaje generando conflictos en las relaciones interpersonales en la convivencia con alumnos y profesores, y de éstos entre sí (Mendoza, 2011).

El estudio del acoso escolar, desde hace más de tres décadas ha permitido superar el mito que las peleas y discusiones entre escolares les ayudan a forjar su carácter y son comportamientos que no merecen la atención del profesorado, ya que en la actualidad se ha identificado que la incidencia de este fenómeno ha ido en aumento y además la forma de exhibirlo llega incluso a comportamiento antisocial como robos, uso de armas, tocamiento de genitales, entre otros. Hoy día en el ámbito internacional se define al comportamiento de acoso escolar o *Bullying* como un comportamiento agresivo que se dirige constantemente a un alumno específico a quien se le percibe con menos poder que el que tiene el alumno agresor, este comportamiento se presenta durante un largo periodo de tiempo ocurriendo dentro de escenarios escolares, y entre los compañeros escolares (Olweus, 2006; Mendoza, Cervantes, Pedroza y Aguilera, 2015).

El propio Olweus y otros autores (Olweus 2006; Mendoza y Pedroza 2015; Ribgy, 2000) complementaron la importancia del estudio de los problemas de conducta disruptivas,

de convivencia escolar asociados al acoso escolar, resaltando otras variables relacionadas al comportamiento agresivo como la impulsividad. Al respecto se han realizado varios estudios (Avilés, 2006; Harris y Petrie, 2006; Olweus, 2006; Rodríguez, Seoane y Pedreira, 2006; Lucio, 2012; Mendoza, Morales y Arriaga, 2015) en los cuales se identifican características físicas y psicológicas de los roles de participación en el ciclo del bullying ya sea como víctima, agresor, doble rol (víctima o agresor) e identificando también las características que protegen al alumnado que no se involucra en estos episodios.

En México fue hasta 2007, cuando se empezó a hablar del fenómeno, y a partir de ese año se inició la descripción de la violencia escolar, hoy día su estudio se dicta desde el gobierno del País (Mendoza, 2014).

Las dificultades en la investigación de esta problemática se deben a la diversidad de variables que se conjugan: la percepción de los implicados sobre lo que sucede, la percepción externa, la participación de otras personas en el mantenimiento o resolución del problema, y la conducta individual, el clima escolar y en general los factores de riesgo y protección desde el contexto familiar (Mendoza, Pedroza y Martínez, 2014) y escolar (Mendoza y Pedroza, 2015).

Cerezo (2006) argumenta que el escenario propicio para que el bullying se manifieste es el grupo dentro del aula escolar, específicamente las relaciones interpersonales, los roles y estatus para cada uno de sus miembros. Por lo cual es importante mencionar que existen factores de riesgo que influyen directamente en la aparición de bullying en las escuelas; los cuales se definen como aquellos elementos que en mayor o menor

medida predican la probabilidad de que emerja la situación o fenómeno indeseado, en este caso al bullying. Estos factores de riesgo y su relevancia como promotores en el fenómeno focalizado, deben ser delimitados y definidos, para lo cual es necesario realizar investigaciones científicas que compartan las condiciones y características de sujetos implicados en el bullying con los que no lo están, y descubrir de este modo, las variables o dimensiones (factores) que son diferenciadores en ambos grupos (Merino, 2006), se han identificado como factores de riesgo aulas desordenadas y sucias, profesores con déficits en planeación de la clase, sin liderazgo para establecer límites y hábitos, escuelas en las que se definen códigos escolares pero que no se operan durante la jornada escolar; escuelas en las que el alumnado no participa en actividades académicas, escapándose de clase sin que las autoridades realicen estrategias para motivarlos a participar en actividades académicas (Mendoza y Pedroza, 2015).

En la actualidad los trabajos científicos sobre violencia escolar se han descrito como principales factores de riesgo, el contexto familiar (Eşkisua, 2014), el contexto escolar (Beaudoin y Roberge, 2015; Mendoza y Pedroza, 2015; Oliveira de, Silva, da Silva, de Mello, do Prado y Malta, 2015), grupo de pares (Reed, Nugent y Cooper, 2015; Salmivalli, 2015), además de las características propias de los sujetos, que actúan estimulando o reduciendo el impacto que dichos factores tienen en el individuo y sus relaciones interpersonales (Mendoza y Maldonado, 2015; García, 2015; Ferrel, Cuan, Londoño y Ferrel, 2014; Miranda, Serrano, Morales, Montes de Oca y Reynoso, 2013; Mendoza 2014; Valadez, 2008; Olweus, 2006).

En definitiva, los conflictos en el contexto familiar suponen un riesgo latente para convertirse en agresor, víctima, o en alumnado que desempeña el doble rol (víctima-agresor) en ocasiones los conflictos pueden estar relacionados con las prácticas de crianza de los progenitores lo que agrava el riesgo (Mendoza, Pedroza y Martínez, 2014), destacándose la negatividad de los progenitores y los problemas de consumo de drogas y alcohol del padre (Voors, 2005). La escuela también puede ser factor protector o de riesgo del bullying dependiendo de cómo estuviese diseñada y estructurada, es decir las escuelas que atienden un gran número de estudiantes tienen mayor índices de violencia, así como aquellas que tienen deficiencias en recursos económicos para ser gestionadas; especialmente las que dedican pocos fondos para la mejora del clima escolar y la convivencia (García, 2015; Mendoza, 2014; Mendoza, 2011; Avilés, 2006). Sin duda, el fenómeno del bullying es complejo y en México la mayoría de los estudios relacionados a la temática están enfocados principalmente a nivel básico escolar o nivel secundaria, recientemente se han publicado estudios en nivel medio superior, algunos de los primeros fueron los de Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa (2012), quienes identificaron los roles de participación, describiendo el perfil del alumnado víctima, como un alumno con baja autoestima, especialmente en lo que se refiere a establecer relaciones sociales, así como baja satisfacción con la vida, y déficit en el grado de empatía hacia los otros, esto último los sitúa en un riesgo posterior de desarrollar comportamiento antisocial.

El estudio del comportamiento de bullying en nivel medio superior ha demostrado que el 9% de los alumnos reportan haber sido víctimas de bullying en preparatorias y 6% de

alumnos haber vivido tanto bullying (el denominado tradicional “cara a cara”) y cyberbullying (Steiner y Rasberry, 2015), otros estudios en bachillerato no se han limitado a describir la incidencia y han identificado una fuerte asociación entre la conducta de bullying del alumnado acosador con el enojo (Hein, Koka y Hagger, 2015), de hecho se ha comprobado en programas para mejorar la convivencia escolar el éxito del componente de auto control específicamente de enojo en alumnado con perfil de acosador (Mendoza y Pedroza, 2015), debido a la creciente necesidad de ampliar la investigación del bullying en otros niveles educativos como el de bachiller, la presente investigación tiene como objetivo explorar los roles de los alumnos adolescentes que participan en episodios de acoso escolar y su relación con factores de riesgo y efectos inmediatos del bullying.

MÉTODO

Participantes

Participaron 860 alumnos, inscritos en dos institutos privados incorporados a la Universidad Autónoma del Estado de México. El alumnado participante tuvo un rango de edad de 14 a 21 años (\bar{X} =16.52; σ =1.16), 447 de género femenino (51.97% del total de alumnos participantes) y 413 de género masculino (48.03% del total de alumnos participantes). En el estudio participó el total de la población estudiantil, por lo que no se hizo muestreo para los estudiantes inscritos en los planteles escolares participantes.

Instrumento de medición

El instrumento que se empleó fue *El Cuestionario de la medición de la agresión escolar en intimidación en el bachillerato. CMAEIB (Miranda, 2012)*. Considera los diversos

factores que en la literatura sobre el tema se consideran como variables que actúan directamente al fenómeno de la violencia escolar y Bullying. El coeficiente Alpha de Cronbach es de .95

El instrumento está integrado por 126 items, organizados en diez factores. Actores, tipo de agresión, factores ecológicos, efecto de la víctima, conducta pro-social, factores de riesgo, factores ecológicos, factores contextuales, características de los actores y la conflictividad.

Procedimiento

La recolección de datos se desarrolló a partir de la aplicación del instrumento, el cual fue aplicado en línea (por medio del Servidor de la Universidad Autónoma del Estado de México), el responsable de la aplicación fueron los encargados de la investigación, cuidando detalladamente que el ambiente fuera propicio para la aplicación (buena iluminación, ventilación y espacios adecuados entre cada computador). Previamente a la aplicación se solicitaron autorizaciones de los padres de los alumnos participantes, así mismo se estableció un horario pertinente para cada grupo ingresado a las aulas digitales.

Análisis de datos

La captura de datos fue automática, la información se realizó en el programa estadístico SPSS versión 16. Para identificar los roles de los adolescentes involucrados en episodios de violencia escolar y bullying se desarrolló un análisis Multivariado (análisis de conglomerados). Para conocer la relación entre el grupo de alumnos que participan en episodios de violencia escolar y bullying en relación con los Factores de Riesgo y

con los Efectos del Bullying, se realizó el análisis de varianza o ANOVA. Se realizó el estadístico de X^2 y residuos corregidos para conocer la dependencia del género con respecto a la participación del alumnado para ejercer, recibir o no involucrarse de violencia escolar y bullying

RESULTADOS

Para dar respuesta al objetivo general se desarrollo el análisis de conglomerados, que permitió identificar cinco roles que desempeña el alumnado.

Grupo 1: **RoI ESPECTADOR EN BULLYING:** este grupo está conformado por 58 alumnos representando un 6.7% del total de la población, de los cuales 22 son mujeres son mujeres pertenecen al 2.6% del total de los participantes (representan el 37.9% de este grupo y el 4.9% del total de las mujeres participantes); 36 son hombres que representan el 4.2% del total de los participantes (son el 62.1% de este primer grupo y representa el 8.7% del total de las hombres participantes), el alumnado reporta observar este tipo de agresión varias veces a la semana. (He visto que a un compañero se le deja fuera de los equipos, He visto que un compañero es rechazado por el grupo).

Grupo 2: **RoI VICTIMA EN BULLYING:** El grupo se conforma de 19 alumnos representando un 2.2% del total de la población, de los cuales 6 son mujeres pertenecen al .7% del total de los participantes (representan el 31.6% de este grupo y el 1.3% del total de las mujeres participantes); 13 son hombres que representan el 1.5% del total de los participantes (son el 68.4% de este primer grupo y representa el 3.1% del total de las hombres participantes), el alumnado reporta recibir y observar este tipo

de agresión de dos a tres veces a la semana; Me han levantado la falda , Han pasado por celular fotos o videos vergonzosos de compañeros mi sin mi permiso

Grupo 3: **RoI VICTIMA-AGRESOR EN BULLYING:** este grupo está conformado por 6 alumnos representando un .7% del total de la oblación, de los cuales ninguno son mujeres y por ende 6 son hombres pertenecen al .7% del total de los participantes (representando así el 100% de este grupo y el 1.5% del total de las hombres participantes), el alumnado reporta recibir y observar este tipo de agresión de dos a tres veces a la semana; han aventado objetos a algún compañero, han besado a algún compañero a la fuerza, / me han aventado objetos, me han besado a la fuerza.

Grupo 4: **RoI VICTIMA EN VIOLENCIA ESCOLAR:** conformado por 254 alumnos representando un 29.5% del total de la población, de los cuales 129 son mujeres pertenecen al 15% del total de los participantes (representan el 50.8% de este grupo y el 28.9% del total de las mujeres participantes); 125 son hombres que representan el 14.5% del total de los participantes (son el 49.2% de este primer grupo y representa el 30.3% del total de las hombres participantes).

El alumnado reporta recibir y observar este tipo de agresión algunas veces al mes, han dicho a otros compañeros que no se junten conmigo, Me han enviado mensajes a mi celular para amenazarme, han escrito cosas de mí en las redes sociales que dañan mi imagen.

Grupo 5: **NO INVOLUCRADO**, en este grupo está conformado por 523 alumnos que no participan en situaciones de violencia y acoso escolar, ni como víctimas ni como agresores, representando un 60.8% del total de la población, de los cuales 290 son

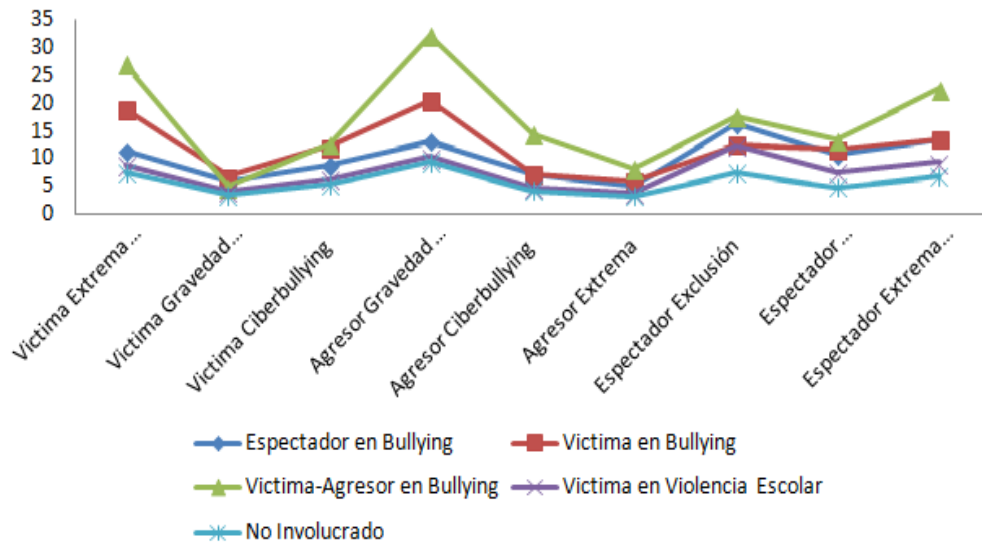
mujeres pertenecen al 33.7% del total de los participantes (representando así el 64.9% de este grupo y el 55.4% del total de las mujeres participantes) y el resto 233 son hombres pertenecen al 27.1% del total de los participantes (representando así el 56.4% de este grupo y el 44.6% del total de las mujeres participantes).

A continuación en la Tabla 1, se muestra la distribución de la población por roles asignados según el sexo.

DISTRIBUCION DE POBLACION/ SEXO		ESPECTADOR EN BULLYING (N=58)	VICTIMA EN BULLYING (N=19)	VICTIMA-AGRESOR EN BULLYING (N=6)	VICTIMA EN VIOLENCIA ESCOLAR (N=254)	NO INVOLUCRADO (N=523)	TOTAL
SEXO	MUJER	22 (37.90%)	6 (31.60%)	0 (0.00%)	129 (50.80%)	290 (55.50%)	447 (51.97%)
	HOMBRE	36 (62.10%)	13 (68.40%)	6 (100%)	125 (49.20%)	233 (44.50%)	413 (48.03%)

En la Tabla 1 se observan la distribución de la población estudiantil por sexo y a su vez a partir de los de los roles identificados en el total de los participantes.: Espectador en bullying, Víctima en bullying, Víctima-Agresor en bullying, Víctima en Violencia escolar y No involucrado.

A continuación en la Figura 2, se muestra la representación gráfica de las medias de los conglomerados identificados para cada uno de los roles de participación.



En la Figura 2 se representan los roles o tipos de estudiantes identificados: Espectador en bullying (grupo 1), Victima en bullying (grupo 2), Victima-Agresor en bullying (grupo 3), Victima en Violencia escolar (grupo 4) y No involucrado (grupo 5) en el total de los participantes. En relación con los factores: 1 (victimización extrema), 2 (victimización media), 3 (victimización ciberbullying), 4 (agresión media y exclusión), 5 (agresión ciberbullying), 6 (agresión extrema), 7 (espectador de exclusión), 8 (espectador ciberbullying), 9 (espectador media y extrema).

Rol de participación y Sexo

Para tener conocimiento de la dependencia entre las variables de género y los roles identificados en violencia escolar y bullying se realizó el análisis estadístico X^2 , los

resultados indican que ambas variables son dependientes, lo cual quiere decir que involucrarse en episodios de violencia escolar y bullying ya sea como víctima o agresor está asociado a ser Hombre o Mujer, X^2 (4 g.l.) = 16.916^a con $p < .05$. Los resultados de los residuos indican que el alumnado Hombre se encuentra en mayor riesgo de participar en episodios de bullying desempeñando el rol de Víctima-Agresor en bullying (índice de residuo corregido de 2.6) que el o Mujer. Así mismo, este género (Hombre) se encuentra en mayor riesgo de participar en bullying desempeñando el rol Espectador en bullying (índice de residuo corregido de 2.2) que el alumnado Mujer. Por su parte el alumnado Mujer tiene mayor riesgo de participar en bullying desempeñando el rol de No involucrado (índice de residuo corregido de 2.5) que el alumnado Hombre.

Factor de Riesgo

Para conocer la diferencia entre los cinco grupos identificados en función de los factores de riesgo (instrumento *CMAEIB*) se hizo un contraste de medias a través del ANOVA, teniendo como factor el conglomerado y como variable dependiente la sub escala denominada factor de riesgo.

Con respecto al *Factor de Riesgo Capacitación y prevención* (Los maestros están interesados en resolver los problemas que se presentan en la escuela; sí se presenta un caso de acoso, los maestros y directivos saben qué hacer) el contraste de medias permite identificar diferencias significativas entre los grupos de alumnos $F(df1=4$ y $df2=855) = 1.087$, $p < .05$; las pruebas de contraste Post Hoc Games- Howell permiten identificar que el alumnado que participa con el rol de espectador ($\bar{X}=2.36$; $\sigma = 1.13$), el víctima de bullying ($\bar{X}=2.57$; $\sigma = .90$) y el víctima en violencia escolar ($\bar{X}=2.03$; $\sigma = 1.06$)

tiene una media más alta que el grupo de no involucrado ($\bar{X}=1.78$) $\sigma =.99$), manifestando que los maestros están interesados en resolver los problemas que se presentan en la escuela y en caso de presentarse una situación de acoso los maestros y directivos saben qué hacer en bullying.

Los tipos de adolescentes que difieren significativamente en el *Factor de riesgo Vandalismo* (i.e. conozco compañeros que se junten con alguna banda en la colonia donde vivo; pertenezco a una banda dentro de la colonia donde vivo). El contraste de medias permite identificar diferencias significativas entre los grupos con $F(df1=4$ y $df2=855) =22.26$, $p < .05$. El estadístico Games-Howell identifica que el rol de Espectador en Bullying ($\bar{X}=1.74$; $\sigma =.88$) tiene una media más alta que el rol No involucrado ($\bar{X}=1.35$; $\sigma =.49$); así mismo el rol Víctima en Bullying ($\bar{X}=2.26$; $\sigma =1.09$) tiene media más alta que el rol de Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=1.41$; $\sigma =.60$) y el rol No involucrado ($\bar{X}=1.35$; $\sigma =.49$); con respecto al rol de Víctima-Agresor en Bullying ($\bar{X}=3.33$; $\sigma =1.03$) se identifica que su media es significativamente más alta que la del rol Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=1.41$; $\sigma =.60$) y el rol No involucrado ($\bar{X}=1.35$; $\sigma =.49$); a su vez el rol Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=1.41$; $\sigma =.60$) tiene media más alta que el rol No involucrado ($\bar{X}=1.35$; $\sigma =.49$) y significativamente menor que el rol Víctima en Bullying ($\bar{X}=2.26$; $\sigma =1.09$) y Víctima-Agresor en Bullying ($\bar{X}=3.33$; $\sigma =1.03$).

Con respecto al *Factor de riesgo Socking Game* (i.e. algún compañero ha presionado el cuello de otro con las manos u otro objeto, por juego, hasta dejarlo inconsciente; algún compañero ha presionado el pecho a otro con los brazos por juego, hasta dejarlo

inconsciente), las pruebas Post Hoc Games-Howell, indican diferencias significativas $F(df1=4 \text{ y } df2=855) = 1.49$ $p < .05$, identificándose que el grupo Víctima en Bullying ($\bar{X}=1.68$; $\sigma = .58$) tiene media significativamente mayor al rol de Víctima-Agresor en Bullying ($\bar{X}=1.16$; $\sigma = .40$) y significativamente menor que el rol de Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=2.20$; $\sigma = .75$) y que el rol de No involucrado ($\bar{X}=2.28$; $\sigma = .70$).

Con respecto al factor de riesgo *Happy Slaping*, el contraste de medias permite identificar que existen diferencia de medias entre los grupos $F(df1=4 \text{ y } df2=855) = 56.52$, $p < .05$. El estadístico Games-Howell permite identificar los tipos de adolescentes que difieren significativamente en el factor de riesgo Happy Slaping (algún compañero ha sido atacado inesperadamente por otro(s), mientras es grabado para después difundir el video). El rol No involucrado ($\bar{X}=1.92$; $\sigma = .26$) presenta media significativamente más alta que el rol Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=1.79$; $\sigma = .40$) y el rol Espectador ($\bar{X}=1.60$; $\sigma = .49$).

Con respecto al *Factor de riesgo Sexting*, (i.e. un compañero ha filmado o fotografiado a su pareja parcial o totalmente desnuda, y después lo ha reenviado a otros), el análisis de varianza permite identificar que los grupos difieren significativamente con respecto a sus medias con $F(df1=4 \text{ y } df2=855) = 54.20$, $p < .05$, las pruebas post hoc Games-Howell, indican diferencias significativas entre los grupos, el grupo No involucrado ($\bar{X}=1.89$; $\sigma = .30$) presenta media más alta que el grupo de Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=1.74$; $\sigma = .44$) y Espectador en Bullying ($\bar{X}=1.59$; $\sigma = .49$).

En el *Factor de Riesgo Cutting*; (i.e. algún compañero se ha hecho cortes superficiales o lastimados en muñecas, antebrazos o piernas, con algún objeto punzocortante o goma) el contraste de medias permite identificar diferencias significativas entre los grupos de alumnos $F(df1=4 \text{ y } df2=855) = 29.00$, $p < .05$; las pruebas de contraste Post Hoc permiten identificar que el alumnado *No involucrado* tiene media significativamente más alta ($\bar{X}=1.82$; $\sigma = .30$) que el alumnado Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=1.68$; $\sigma = .44$) y el Espectador en Bullying ($\bar{X}=1.59$; $\sigma = .44$).

Con referencia al *Factor de Riesgo Dating violence* (i.e. identifica en compañeros que inician su noviazgo, que uno de ellos amenaza, golpea, dice comentarios hirientes u obliga al otro a tener relaciones íntimas), se identificaron diferencia de medias entre los grupos $F(df1=4 \text{ y } df2=855) = 25.62$, $p < .05$, el estadístico Games-Howell identifica que los tipos de adolescentes que difieren significativamente es el grupo de No involucrado ($\bar{X}=1.89$; $\sigma = .31$) cuya media es más alta que el grupo de Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=1.80$; $\sigma = .40$) y que el grupo de Espectadores en Bullying ($\bar{X}=1.64$; $\sigma = .48$) y Víctima-agresor en Bullying ($\bar{X}=1.17$; $\sigma = .40$).

Efectos del bullying.

Con respecto a la variable *Factor Agresión como efecto del bullying* (i.e. cada que alguien se acerca a mí, reacciono agresivamente, a partir del acoso por parte de mis compañeros me he vuelto más agresivo) el contraste de medias permite identificar diferencias significativas entre los grupos de alumnos $F(df1=4 \text{ y } df2=855) = 8.136$, $p < .05$; las pruebas de contraste Post Hoc permiten conocer que el alumnado víctima-

agresor en bullying su media es menor ($\bar{X}=2.00$; $\sigma=.63$) al de *Espectador en bullying* ($\bar{X}=3.25$; $\sigma=1.32$) y al de *Victima en violencia escolar* ($\bar{X}=3.40$; $\sigma=1.32$).

Con respecto a la variable *Factor Miedo como efecto del bullying* (i.e. he sentido miedo de ir a la escuela, por el acoso que vivo allí, no me siento seguro en la escuela a causa de la relación que tengo con mis compañeros) el contraste de medias permite identificar diferencias significativas entre los grupos, $F(df1=4 \text{ y } df2=855) = 48.582$ $p < .05$; las pruebas de contraste Post Hoc Games-Howell permiten identificar que el alumnado que participa con el rol de *Espectador en Bullying* ($\bar{X}=1.39$; $\sigma=.79$) tiene media significativamente más alta que los alumnos con el rol de *Victima en bullying* ($\bar{X}=1.73$; $\sigma=.87$) y el *Victima-Agresor en Bullying* ($\bar{X}=2.50$; $\sigma=.83$).

Para el *Factor Autopercepción negativa como efecto del bullying* (sentimientos de tristeza por el acoso que se vive en la escuela, desesperación por algunas cuestiones que se viven en la escuela con los compañeros), se identifican diferencias de medias entre los grupos, $F(df1=4 \text{ y } df2=855) = 82.343$, $p < .05$; el rol *Espectador en Bullying* ($\bar{X}=1.27$; $\sigma=.61$) presenta media significativamente mayor a la media del grupo *No involucrado* ($\bar{X}=1.03$; $\sigma=.21$) y significativamente menor al rol *Victima en Bullying* ($\bar{X}=2.00$; $\sigma=.94$); a su vez el rol *Victima en Bullying* ($\bar{X}=2.00$; $\sigma=.94$) tiene una media más alta al rol *Victima en violencia escolar* ($\bar{X}=1.14$; $\sigma=.44$); y el rol *No involucrado* ($\bar{X}=1.03$; $\sigma=.21$); el rol *Victima en violencia escolar* ($\bar{X}=1.14$; $\sigma=.44$) tiene una media más alta al rol *No involucrado* ($\bar{X}=1.03$; $\sigma=.21$).

Con respecto a la variable *Factor Rendimiento Escolar como efecto del bullying* (i.e. bajar de calificaciones porque no se siente a gusto en la escuela debido a la mala relación con los compañeros), las pruebas Post Hoc Games-Howell, indican diferencias significativas $F(df1=4 \text{ y } df2=855) = 71.147 \text{ p} < .05$ entre los grupos. El Víctima en Bullying ($\bar{X}=2.21; \sigma=1.39$) presenta media más alta respecto al rol No involucrado ($\bar{X}=1.13; \sigma=.43$).

El rol de Víctima–Agresor en Bullying ($\bar{X}=4.17; \sigma=1.32$) tiene una media más alta que el Espectador en Bullying ($\bar{X}=1.97; \sigma=1.41$) y que el Víctima en Violencia Escolar ($\bar{X}=1.44; \sigma=.93$).

DISCUSION

El objetivo de la presente investigación fue conocer la relación existente entre los roles de los adolescentes involucrados en episodios de violencia escolar y bullying con los factores de riesgo y efectos inmediatos en estudiantes de nivel medio superior.

Para cumplir con el objetivo, primero se identificaron los roles que los alumnos de nivel medio superior desempeñan en situaciones de violencia escolar y bullying, identificándose: Espectador en bullying (alumnos que son testigos de agresiones, pero no actúan como instigadores, solo observan cómo se desarrollan las acciones, se mantienen al margen de los acontecimientos), Víctima en bullying (participantes que son afectados de manera hostil por uno o varios individuos, expresada por agresión de todo tipo: extrema, ciber-bullying y exclusión en donde el alumnado reporta recibir este tipo de agresión de dos a tres veces a la semana), Víctima-Agresor en bullying (refiere

ejercer agresión de gravedad extrema, exclusión y ciberbullying, y recibir agresión dos a tres veces a la semana), este doble rol ha sido identificado consistentes en otros estudios (Aguilera, Pedroza y Cervantes, 2013; Méndez y Cerezo, 2010; Mendoza, 2011; Sholte, Overbeek, Brink, Rommes, Kemp, Groosens, Engels, 2009). En el estudio se identificó también el rol del alumnado que participa como Víctima en Violencia escolar (participantes que son afectados de manera hostil por uno o varios individuos, además de que en dicho proceso pierden poder en agresión media y ciberbullying en donde el alumnado reporta recibir y observar este tipo de agresión algunas veces al mes) y el alumnado que no participa en el ciclo del bullying, al que se le denomina No involucrado, quienes no participan en situaciones de violencia y acoso escolar, ni como víctimas ni como agresores y tampoco como espectadores alumnado cuyo perfil ha sido descrito en diferentes estudios (Cerezo, 2009; Mendoza, 2011; Mendoza, Morales y Arriaga, 2015).

Con respecto al género, se identifica asociación entre el género y el papel que desempeñan los alumnos en situaciones de violencia escolar y bullying, siendo los hombre los que se encuentra en mayor riesgo de participar en episodios de bullying desempeñando el rol de Víctima-Agresor en bullying y también se encuentra en mayor riesgo de participar desempeñando el rol Espectador en bullying; por su parte las mujeres se encuentran en menor riesgo de involucrarse en episodios de bullying, fortaleciéndose la evidencia empírica de otros trabajos (García, Martínez, Saldívar Sánchez, Martínez y Barrientos, 2012; Kaltiala-Heino, Fröjd y Marttune, 2010; Cerezo y Ato, 2010; Wang, Iannotti y Nansel, 2009; Cerezo, 2009).

Las relaciones que se encontraron entre el acoso escolar y los factores de riesgo, se definen en función del rol que desempeñan algunos alumnos, siendo el doble rol Víctima-agresor, el alumnado que se caracteriza por pertenecer a algún grupo vandálico en la colonia donde viven, evidencia confirma resultados previos al identificar que el alumnado que representa el doble rol (víctima-acosador) presenta comportamiento antisocial (Barker, Arseneault, Brendgen, Fontaine y Maughan, 2008).

En el estudio se identifica como parte del clima escolar, que el alumnado que participa con el rol de espectador, víctima de bullying y víctima en violencia perciben que los maestros están interesados en resolver los problemas que se presentan en la escuela y en caso de presentarse una situación de acoso los maestros y directivos saben qué hacer en bullying, estos grupos de alumnos perciben que el profesorado sí apoya, en contraste con el grupo de alumnos que no se involucra en episodios de bullying quienes perciben que el apoyo del profesorado es menor, dichos resultados pueden explicarse debido a que el grupo de no involucrados el no participar como víctimas, espectadores o víctima-agresor en episodios de bullying, no requieren del apoyo constante de un profesor o directivo, como ocurre para el caso del alumno que constantemente durante varias veces a la semana participa al recibir, ejercer u observar episodios de agresión como exclusión, robos, insultos, golpes entre muchos otros.

El rol que desempeña el alumnado al no involucrarse en episodios de bullying, en bachillerato, define a este grupo de alumnos, al ser alumnado que identifica más que los demás grupos (víctima, víctima-acosador o espectador) conductas negativas que se presentan entre sus compañeros (sin que ellos participen) como *el comportamiento*

denominado Happy Slaping (algún compañero ha sido atacado inesperadamente por otro(s), mientras es grabado para después difundir el video), identifica que entre sus compañeros se ha presentado la conducta de *Sexting*, (i.e. un compañero ha filmado o fotografiado a su pareja parcial o totalmente desnuda, y después lo ha reenviado a otros), y el *Cutting* (i.e. algún compañero se ha hecho cortes superficiales o lastimados en muñecas, antebrazos o piernas, con algún objeto punzocortante o goma), o *el comportamiento de Dating violence entre parejas de jóvenes*, (i.e. identifica en compañeros que inician su noviazgo, que uno de ellos amenaza, golpea, dice comentarios hirientes u obliga al otro a tener relaciones íntimas, estos datos delinear el perfil del No Involcurado en bachillerato como un joven que percibe violencia entre sus compañeros al no justificarla, es por ello que puede describirla, percibirla y denunciarla como se ha señalado en investigaciones ya clásicas de bullying los roles de participación como víctimas, agresores y doble rol (víctima-agresor) son alumnos que al justificar la violencia la promueven y la permiten, por lo que se complica más su denuncia, lo que refuerza aún más que los componentes sociales y ambientales resultan evidentes en la adquisición de patrones de comportamiento agresivo o de sumisión, (Mendoza, 2014), por lo que debe situarse lo que plantea la necesidad de situar el problema del bullying en el marco social donde se genera y no solo en sus protagonistas directos.. Esta se ha puesto de manifiesto también en las instituciones escolares. Dicha violencia ha sido ocultada, negada y silenciada durante muchos años por educadores y autoridades; pero, evitar y suprimir esos actos violentos no ha hecho más que empeorarlos (Amemiya, Oliveros y Barrientos, 2009).

Con respecto a los efectos del acoso escolar se identificó que son los alumnos Víctima-Agresor de bullying y los alumnos Víctima en violencia escolar que exhiben más efectos negativos como resultado del bullying. El alumnado Víctima de bullying, se siente más triste, y ha bajado su rendimiento escolar, como consecuencia de los episodios de acoso escolar, con respecto al alumnado con doble rol, se identifica que al igual que la víctima, también ha bajado su rendimiento escolar (concentración y motivación en las tareas escolares), el rol de espectador siente más miedo que los demás alumnos, por ejemplo, miedo de ir a la escuela por el acoso que se vive allí, no se siente seguro en la escuela, lo que fortalece que la dinámica de la violencia escolar. Con estos resultados de los efectos de bullying, se identifica que el comportamiento de bullying va mucho más allá de los episodios de agresión y victimización, dado que cuando un alumno recibe las agresiones de otro de manera constante, se ha identificado que generaliza la percepción de rechazo al conjunto del ambiente escolar lo cual provoca: estados de ansiedad y aislamiento, pérdida del interés por aprender por consecuencia baja de calificaciones, debido a que no se siente a gusto en la escuela por la mala relación con los compañeros (Rigby, 2000).

Por su parte el agresor (Víctima-agresor en bullying) va afianzando su conducta antisocial y como consecuencia provoca la exclusión social y las conductas delictivas (Olweus, 2006). Pero, además, el clima afectivo del grupo en la escuela sufre una importante pérdida de comportamiento pro-sociales, dando como resultado la falta de consideración hacia los demás (Roland y Galloway, 2002) y la poca o nula la calidad del clima educativo (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez, 2005). El alumnado

perteneciente al rol de Víctima-Agresor en Bullying presenta mayor factor miedo como efecto del bullying que el rol de víctima en bullying; y asimismo el alumno Víctima en Bullying presenta mayor *Autopercepción negativa como efecto del bullying* (sentimientos de tristeza por el acoso que se vive en la escuela, desesperación por algunas cuestiones que se viven en la escuela con los compañeros) y mayores dificultades académicas (bajo rendimiento académico) que el rol de No involucrado. Esto se explica debido a que las consecuencias psicológicas y escolares del bullying impacta de manera global en la calidad de las escuelas y el rendimiento académico y social de los adolescentes involucrados (Mason, 2008; Ibarra y Mitchell, 2004). Sin embargo las consecuencias más duras recaen sobre la víctima; el bullying afecta física y psicológicamente a aquellos que la padecen. Varios estudios han detectado que muchas víctimas muestran baja autoestima, altos índices de depresión, miedo, ansiedad, sentimientos de soledad y abstención escolar (Ibarra y Mitchell, 2004)

Derivado de las variables (factores de riesgo y efectos inmediatos del bullying) es posible contar con indicadores que guiaran el desarrollo de programas para prevenir y/o atender episodios de bullying en el nivel medio superior, estableciéndose como los principales componentes del programa estrategias en habilidades sociales. Para concluir lo anterior hay que recordar que el acoso escolar o bullying, no es resultado de una conducta innata, sino que es el resultado de la interacción compleja entre las características del sujeto y otros factores que surgen de los distintos contextos. Y a su vez como lo considera Bronfenbrenner y Ceci (1994), se puede visualizar al bullying desde una perspectiva integradora, partiendo de las relaciones del individuo con varios

sistemas que llegan a impulsar el inicio y mantenimiento de este tipo de conductas agresivas dentro de los ámbitos escolares. Por lo cual como resultado de esta investigación y tomando en consideración los resultados arrojados por la misma se sugiere trabajar principalmente en las habilidades sociales que favorezcan los lazos de amistad entre los alumnos; poniendo énfasis en reglas de convivencia, mediante el establecimiento de límites de conducta.

Por otro lado ya que como resultados del acoso escolar vivido por las Víctimas en Violencia escolar y los Víctima-Agresor en Bullying éstos adolescentes tienden a ausentarse o vivir la inseguridad en la escuela, se propone establecer un clima de aceptación en clase, mediante dinámicas que permitan el fortalecimiento de los valores, la convivencia con los compañeros, empatía, y el conocer mejor al compañero. En cuanto a las características de los roles de aquellos alumnos quienes muestran características agresividad, poco control de impulsos, provocadores se podría trabajar en el reforzamiento de las habilidades interpersonales y sociales así como la practica efectiva de la comunicación asertiva. Asimismo, para los roles de los alumnos Espectadores y No involucrados se necesita realizar un plan de acción para reforzar los lazos de amistad, cooperación y apoyo entre iguales, para que actúen de manera proactiva motivando a aquellos alumnos que son agredidos a externar su situación.

Bibliografía

Aguilera, S.J., Pedroza, F.J. y Cervantes, A.R. (2013). Roles desempeñados en el bullying: implicaciones prácticas. En S.J. Aguilera y F.J. Pedroza (Eds). *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México* (31-48). México: CONACULTA.

Amemiya, I., Oliveros, M. y Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*. 70(4) 255-258

Avilés, J.M. (2006). Bullying: el maltrato entre iguales. *Agresores, víctima y testigos en la escuela*. España, Salamanca: Amaru Ediciones.

Barker, E., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N. and Maughan, B. (2008). Joint Development of bullying and victimization in adolescence: Relations to Delinquency and Self-Harm. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47 (9),1030-1038

Beaudoin, H. and Roberge, G. (2015). Student perceptions of school climate and lived bullying behaviours. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 321-330.

Bronfenbrenner, U. y Ceci, S.J. (1994) Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological review*, 101(4), 568-86.

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares: El bullying estrategias de identificación y elementos para la intervención. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 333-352.

Cerezo, F. (2009). Bullying. Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.

Cerezo, F. and Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144

Eşkisua, M. (2014). The Relationship between Bullying, Family Functions and Perceived Social Support Among High School Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 159, 492 – 496.

Estevéz, E., Inglés, C., Emler, N.P., Martínez-Monteagudo, M.C. y Torregrosa, M.S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El Rol de la Reputación Antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21, 1, 53-65

Ferrel, R., Cuan, A., Londoño, Z., and Ferrel, L. (2014). Protection and risk factors related to bullying in students with low performance, in five schools from Santa Marta, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 188-205.

García, G.; Martínez, G.J.; Saldívar A.; Sánchez R., Martínez G.M. y Barrientos, M.C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México* 2;69(6):463-474.

García, M.A. (2015). Violencia y Acoso escolar: descripción y tipos de adolescentes que participan en contextos educativos de nivel medio superior (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

Gázquez JL, Cangas AJ, Padilla D, Cano A and Pérez P (2005). Assessment by pupils, teachers and parent of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary. Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5, 101-112

Harris, S. and Petrie, G.F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.

Hein V., Koka A., & Hagger, S.M.. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103-114.

Ibarra, M., and Mitchell, K. (2004). Youth engaging in on line harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 2(3), 319-336.

Kaltiala-Heino R, Fröjd S, and Marttunen M. (2010), Involvement in bullying and depression in 2-year follow-up in middle adolescence. *European Children and Adolescence Psychiatry*, 19, 45-55.

Lucio, L. (2012). *Bullying en prepas: una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia*. México: Trillas.

Mason, K. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the School*, 45(4), 323-348.

Mendez, I. y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*. 3(2), 209-218

Mendoza, B. (2011), Bullying entre pares y el escalamiento de agresión en la relación Profesor-alumno, *Psicología Iberoamericana*, 19 (1), 58-71

Mendoza, B. (2014). *Bullying, los múltiples rostros del acoso escolar*. 2da Edición. México: PAX.

Mendoza, B. Cervantes, A. R., Pedroza, F.J. y Aguilera, S.J. (2015). Estructura Factorial y consistencia interna del Cuestionario para medir Bullying y violencia escolar, *Ciencia UAT*. 10, (1), 06-16.

Mendoza, B. y Maldonado, V. (2015). Acoso Escolar y Habilidades Sociales en Alumnado de Educación Básica. Artículo aceptado para su publicación. Revista Ergosum.

Mendoza, B, Morales, T. and Arriaga, Y. (2015). Variables Proximales relacionados con Violencia Escolar y Bullying en alumnado de bachillerato. *Special Issue of Psychology, Society and Education*, 7 (2), 185-200.

Mendoza. B. y Pedroza, F.J. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica*, 5 (2), 1947 - 1959

Mendoza, B, Pedroza, F. y Martinez, K.. (2014). Practicas de crianza positiva: Entrenamiento a padres para reducir el Bullying. *Acta de Investigacion Psicologica*.

Merino, J.V. (2006). La violencia escolar, análisis y propuestas de intervención socioeducativas. Santiago de Chile: Arrayan.

Miranda, D.A. (2012). Validación del Cuestionario de Medición de la Agresión escolar y acoso en Bachillerato. Facultad de Ciencias de la Conducta. México:Universidad Autónoma del Estado de México

Miranda, D.A., Serrano, M.J., Morales, T. Montes de Oca, J.Z. y Reynoso, B. (2013). Agresión y coso en el nivel medio superior: el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México. En S.J. Aguilera y F.J. Pedroza (Eds.) *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*. México: CONACULTA

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*.(2da edición). España: Ediciones Morata.

Oliveira de W.A.; Silva, M.A., Silva da J.L., Mello de F.C., Prado do R.R., and Malta, D.C. (2015). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective *Journal de Pediatria*, 282, 1-8.

Reed, K., Nugent, W., and Cooper, L (2015). Testing a path model of relationships between gender, age and bullying victimization and violent behavior, substance abuse,

depression, suicidal ideation and suicide attempts in adolescents. *Children and Youth Services Review*.55, 128-137

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimisation in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.

Roland, E. and Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299- 312.

Rodriguez, R., Seoane, A. and Pedreira, J.L. (2006).Children against children: bullying as an emergency disorder. *Review Per Pediatric*, 64(2),162-166.

Salmivalli, C. (2015). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120

Sholte, R.H., Overbeek, G., Brink, G., Rommes, E., de Kemp, R., Grossens, L. and Engels, R. (2009). The significance of reciprocal and unilateral friendships for peer victimization in adolescence, *Journal Youth Adolescence*, 38; 89-100

Steiner, R. y Rasberry, C. (2015). Brief Report: Associations between in person and electronic bullying victimization and missing school because of safety concerns among US high school students. *Journal of adolescence*, 43, 1-4.

Valadez, I. (2008). *Violencia Escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México: Colección salud materno infantil. Series procesos educativos.

Voors, W. (2005). *Bullying: El acoso escolar el libro que los padres deben conocer*. Barcelona: Oniro.

Wang J, Iannotti RJ, Nansel TR. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber bullying.. *Adolescent Health*, ;45, 368-375.

CERTIFICADO

Karen Jimenez Arriaga

Se otorga a: _____

Por ser expositor del

**“SEXTO CONGRESO MUNDIAL SOBRE VIOLENCIA
EN LAS ESCUELAS Y POLÍTICAS PÚBLICAS:
DE LA VIOLENCIA AL BIENESTAR ESCOLAR”**

Realizado en Lima el 20, 21 y 22 de Mayo de 2015



Javier Eduardo Palacios Gallegos
DIRECTOR GENERAL DE CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR



Catherine Rioux
PRÉSIDENT DE L'OBSERVATOIRE INTERNATIONAL DE LA VIOLENCE A L'ECOLE

Prevención de la violencia escolar cara a cara y virtual en bachillerato

Rocío Martínez Vilchis*, Jesús Pozas Rivera, Karen Jiménez Arriga, Verónica Cuenca
Sánchez, Tania Morales Reynoso y David Aarón Miranda García

Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta

(Recibido 16 Mayo, 2015; Aceptado 23 Junio, 2015)

RESUMEN: En el presente artículo se pretende aportar una visión completa de las problemáticas de bullying y cyberbullying en alumnos de bachillerato, así como algunas herramientas que sirven de factor prevención en casos de violencia en entornos cara a cara y en entornos virtuales, como lo son las competencias genéricas y las competencias digitales; todo esto partir de tres estudios, dos transversales descriptivos y uno correlacional, realizados en estudiantes de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México. En estos estudios se aplicaron cuestionarios de autoinforme para obtener datos sobre la percepción que tienen los adolescentes sobre estas problemáticas, y en el caso de las competencias genéricas y digitales, el nivel de dominio que tienen de estas.

Palabras clave: bullying, cyberbullying, competencias genéricas, competencias digitales.

Prevention of school violence face to face and virtual in the high school

ABSTRACT: The present article pretends contribute a complete vision about the problems of bullying and cyberbullying in high school students, and some tools who helps as a prevention factor in face to face environments and virtual environments, as generic competences and digital competence; all this starting with three researches, two

of these descriptive transversal studies and one correlational study, made on high school students of the Universidad Autónoma del Estado de México; in these studies were applied self-report questionnaires to obtain information about the perception of the teenagers about these issues, and in case of generic competences and digital competence, the knowledge they have.

Keywords: bullying, cyberbullying, generic competences, digital competence.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es una problemática amplia en la que se incluye la violencia entre iguales (Del Rey y Ortega, 2007) que puede presentarse tanto en la interacción cara a cara como de manera virtual, fenómenos denominados bullying y cyberbullying. Se dice que un alumno es víctima de bullying cuando recibe repetitivamente acciones negativas por parte de otro alumno o grupo de ellos, lo cual manifiesta una relación de poder asimétrica y dificultades del alumno victimizado para defenderse (Olweus, 2006). En relación con lo anterior, se considera cyberbullying a los actos violentos realizados intencional y repetitivamente por un individuo o grupo hacia una víctima con dificultades para defenderse (Smith et al., 2008), estos actos se presentan a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Buelga y Pons, 2012; Calmaestra, 2011; Kowalski, Limber y Agatston, 2008) y se dan entre niños o adolescentes que frecuentemente son compañeros de escuela (Aftab, 2010), dichos actos violentos adquieren distintas formas o tipos (Aftab, 2010; Kowalski et al., 2008).

En México, recientemente se ha prestado atención a la violencia escolar, y a la fecha se carece de datos fiables sobre su prevalencia y sus características, por lo cual se realizó una investigación en los planteles de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México cuyo objetivo fue describir la dinámica, manifestaciones y factores asociados al acoso escolar entre alumnos. Así mismo, las primeras investigaciones sobre cyberbullying aparecieron en 2009 (Del Río, Bringué, Sádaba y González; Lucio),

por lo que al ser un tema que no se ha abordado ampliamente en población mexicana, se realizó un estudio cuyo objetivo fue determinar la prevalencia general de cyberbullying en alumnos de bachillerato y su prevalencia por rol de implicación y tipo.

Es importante estudiar el cyberbullying porque al sobrepasar los límites de la escuela puede presentarse a cualquier hora y en cualquier lugar, también porque las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permiten la perdurabilidad y la de contenidos generados para acosar a la víctima y porque suele ser difícil de detectar (Kowalski et. al., 2008). También se conocen los efectos del cyberbullying para los implicados en este tipo de violencia; en el caso de las víctimas se encuentran la depresión, ansiedad, fracaso escolar, baja autoestima, estrés, falta de autoconfianza, miedo, ira, frustración, indefensión, irritabilidad, somatizaciones, dificultades de concentración, trastornos del sueño, ideación suicida y suicidio; los agresores presentan efectos como desconexión moral, carencia de empatía, incumplimiento de normas, agresividad, dificultades escolares y consumo de alcohol y drogas; los observadores también se ven afectados, disminuyendo su sensibilidad hacia las injusticias y las agresiones (Berenguí, Saldoval, De Moya y Maldonado, 2011).

Para poder tomar acciones preventivas y correctivas pertinentes, en México se realizó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008) la cual señala que los jóvenes en bachillerato deberán contar con las competencias genéricas fundamentales para que se desarrollen como personas en la sociedad y logren su comprensión del mundo, así como su influencia en él, aprendan de forma autónoma y desarrollen relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político.

La inclusión de estas competencias genéricas en el currículum se relaciona con la recomendación de Ortega y Fernández (1998) sobre la prevención de la violencia escolar a través de un buen clima de convivencia, las autoras proponen trabajar la

prevención de la violencia escolar a través del plano de la actividad, el cual incluye los contenidos curriculares que deben aprenderse en las aulas.

Además, parte de la promoción de la convivencia para prevenir la violencia en la escuela está relacionada con la formación de la subjetividad del alumnado, que incluye sus actitudes, valores, habilidades sociales y emocionales (Ortega y Sánchez, 2004). Por lo anterior, se realizó un estudio para identificar el nivel de estimación de dominio de las competencias genéricas que los estudiantes de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México consideran que han adquirido durante su trayectoria escolar.

Respecto a los entornos virtuales, no solo hay que tener acceso a las tecnologías y no basta solamente con usarlas, sino que se debe ser competente en su uso (Cabero y Llorente, 2008); ya que el hacer un uso adecuado de las TIC y los entornos virtuales se previene el uso de estas herramientas para actos violentos. Tanta es la importancia de la competencia digital en la actualidad que la Unión Europea (Ala-Mutka, Punie y Redecker, 2008) la incluyó como una de las competencias clave, y la definió como el uso seguro y crítico de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación; agregando que sus habilidades básicas incluyen el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de internet.

En México se ha instrumentado el proyecto “Habilidades Digitales para Todos” (HDT) cuya aparición fue en el acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública (2011), el cual sigue la línea marcada por la UNESCO (Anderson, 2010) y la Unión Europea (Ala-Mutka, et al., 2008); las habilidades que incluye el plan HDT son Creatividad e innovación, Comunicación y colaboración, Investigación y manejo de información, Pensamiento crítico, Solución de problemas y toma de decisiones y Ciudadanía digital; estas habilidades conforman en conjunto la competencia digital.

En relación con lo anterior, se obtuvieron índices de habilidades digitales en los alumnos de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México y se buscó si existía correlación con la prevalencia del cyberbullying en la población; con lo cual se buscó identificar si la competencia digital, compuesta por altos índices de habilidades digitales, podía representar un factor de protección y prevención ante el cyberbullying.

Método

Estudio 1

Se realizó un estudio descriptivo de corte transversal donde se aplicó el Cuestionario de Medición de la Agresión Escolar e intimidación en Bachillerato (CMAEIB), diseñado por Miranda, Serrano, Morales, Montes de Oca y Reynoso (2013) que tiene un Alfa de Cronbach de .920; a 12937 alumnos del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México; para describir la dinámica, manifestaciones y factores asociados al acoso escolar entre alumnos.

El CMAEIB (Mirada et al., 2013) está integrado por diez factores (actores, tipo de agresión, factores ecológicos, efecto de la víctima, conducta pro-social, factores de riesgo, factores ecológicos, factores contextuales, personalidad de los actores y la conflictividad), con sub-factores que en la literatura sobre el tema se plantean como variables relevantes que actúan alrededor del fenómeno de la agresión en general y del bullying en particular, teniendo en cuenta la manifestación del mismo, las características de la agresión reportadas por los estudiantes como testigo, víctima (efecto que está teniendo en ella la agresión) y/o agresor (identificación por género), así como la determinación de la frecuencia de su ocurrencia.

Estudio 2

Se realizó un estudio descriptivo transversal donde midieron las competencias genéricas de 8244 estudiantes de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México, a través de la escala estimativa de logro de competencias tipo Likert que

consta de 67 ítems; las respuestas se midieron en un nivel ordinal con valores de 1 a 4, donde 1 es “no lo sé hacer”, 2 es “lo hago pero necesito mejorar”, 3 es “sí lo hago pero necesito mejorar” y 4 es “lo hago de manera independiente”.

El instrumento considera a las competencias genéricas como aquellas que constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en México; estas son las que permiten a los bachilleres comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.

Se consideran once competencias genéricas con sus respectivos atributos: Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue; Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros; Elige y practica estilos de vida saludables; Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados; Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos; Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva; Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida; Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos; Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; y Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Estudio 3

Se utilizó un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo y correlacional (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2010) para medir la prevalencia de cyberbullying en alumnos de bachillerato en un único momento; así como para determinar la prevalencia del fenómeno en relación con la competencia digital.

Se desarrolló el instrumento “Cyberbullying y aprendizaje virtual”, que fue aplicado a través de internet para determinar la prevalencia de cyberbullying tomando en cuenta las perspectivas de víctimas, agresores y observadores; los reactivos de cyberbullying para los tres implicados abarcan diez tipos basados en la clasificación sobre las conductas que se realizan. El apartado sobre aprendizaje virtual mide las habilidades digitales de Investigación y manejo de información; Creatividad e innovación; Comunicación, interacción social y colaboración; y Ciudadanía digital. Dicho instrumento obtuvo un Alfa de Cronbrach de .953, indicando una alta fiabilidad.

La población estuvo conformada por los estudiantes de los nueve planteles de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México, que en el ciclo escolar 2013-2014 registraban un total de 16127 estudiantes. Se trabajó con una muestra de 637 alumnos, se realizó un muestreo estratificado considerando turno, plantel, sexo, semestre y sexo. También se llevó a cabo un procedimiento de muestreo aleatorio simple para cada uno de los estratos que permitiera determinar que los participantes fueran elegidos al azar.

Los datos se procesaron a través del SPSS 21, donde se obtuvieron estadísticos descriptivos, y correlacionales por medio de la correlación de Pearson.

RESULTADOS

Estudio 1

No se observa agresión en un 96.9%, mientras que en un 3.1% sí se presenta. Se manifiesta más agresión en los hombres que en las mujeres, siendo del 2.2% en el caso de los hombres y del .9% en las mujeres. En cuanto al tipo de agresión reportada, el 3.1% refirió emplear agresión física, 3.5% de tipo sexual, 4.5% cibernética y 4.9% daño a la propiedad ajena, destacando los porcentajes en que son reportadas de tipo verbal 7.2% y la relacional 7.5%.

En cuanto a los efectos de la agresión y el acoso, el 7.4% de los alumnos estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la inseguridad en la escuela es un efecto derivado de la agresión y el acoso, seguido por el ausentismo, la agresión y el aislamiento, con porcentajes mayores en los hombres, salvo en el caso de la inseguridad donde el porcentaje mayor fue de las mujeres.

Del mismo modo, se les preguntó la frecuencia de ocurrencia (al menos una vez, en los últimos dos meses o diariamente) de otros efectos personales, emocionales y académicos de la agresión y el acoso. Se encontró que dos de los efectos que más impactan son el descuido personal (54.8%) y el miedo a ser sujeto de o ver actos negativos (49.3%), siendo en ambos casos, el porcentaje mayor el de las mujeres (30.6% y 20.1% respectivamente); le siguen el bajo rendimiento (13.5%), del cual no hay diferencia entre hombres y mujeres, tristeza (11.6%) y desesperación (4.5%), en estos dos últimos efectos destaca un mayor porcentaje en los hombres (6.7% y 2.8% respectivamente).

En cuanto a los factores ecológicos, el 57% de los alumnos considera que tiene un espacio escolar adecuado. En los factores de riesgo relacionados con adicciones y vandalismo, se encontró que el 24.5% de los jóvenes encuestados consume o sabe que consumen cigarro y alcohol entre dos a tres veces al mes y todos los días, 15.3% consume o sabe que consumen drogas y el 9.7% realiza o sabe que realizan actos de vandalismo, el 25.6% considera que el rumbo de la escuela y su casa es peligroso e inseguro e incluso se escucha de asaltos y pandillas.

Respecto a la conflictividad entre alumno-maestro, el 11.6% de los alumnos presenta comportamientos negativos hacia los docentes, siendo estos comportamientos más altos en los hombres.

Estudio 2

La mayor parte de estudiantes (95.1%) indica saber hacer lo que se solicita en las competencias genéricas; de ellos, solo el 37.5% sabe hacerlo de manera independiente y 57.6% de estudiantes lo hacen pero necesitan mejorar, 4.7% de alumnos lo hacen con ayuda y el .2% no lo saben hacer.

Respecto a las competencias genéricas, en porcentaje mayor se presenta se autodetermina y cuida de sí (65%) y en porcentaje menor trabaja en forma colaborativa (48.2%); el 61.9% de los estudiantes sabe escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, el 60% participa con una conciencia cívica y ética, el 59.3% se conoce y valora a sí mismo, el 58.9% desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas, el 53% sustenta una postura personal, el 51.9% aprende por iniciativa e interés propio, el 47.7% es sensible al arte; el 57.9% mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad y el 49.3% elige y practica estilos de vida saludables de manera independiente.

Sobre las diferencias por sexo, los hombres manifiestan una estimación mayor en cuanto a saberlo hacer pero necesitar mejorar de las siguientes competencias: ser sensible al arte (49%), escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes (61%), desarrollar innovaciones (58%), sustentar una postura personal (55%), aprender por iniciativa e interés propio (51%); las mujeres manifiestan un mayor porcentaje en cuanto a saberlo hacer de manera independiente en las competencias: eligen y practican estilos de vida saludables (52%), mantienen una actitud respetuosa (65%) y contribuyen al desarrollo sustentable (47%).

Acerca de la trayectoria escolar, se encontró que el nivel de dominio saberlo hacer pero necesitar mejorar disminuye de un 55% de estudiantes en un porcentaje mínimo al 47.4% de estudiantes, cuando el semestre aumenta incrementa en relación al nivel de

dominio independiente del 38.1% de estudiantes ubicados en segundo semestre al 48.7% de estudiantes en el sexto semestre.

Estudio 3

La prevalencia del cyberbullying en estudiantes de bachillerato fue del 36.1%, con una frecuencia de incidencia variable, ya sea como víctimas, victimarios u observadores y tomando en cuenta todos los tipos abordados de cyberbullying. De forma particular, la prevalencia de víctimas de cyberbullying fue del 23.86%, la de victimarios fue del 7.69% y la de observadores del 67.66. La prevalencia de cyberbullying por tipos de conducta que se realiza se obtuvo de forma total para cada uno, considerando a los tres roles implicados. La prevalencia de insultos electrónicos fue del 77.23%, la de hostigamiento fue del 42.22%, la denigración mostró una prevalencia de 38.77%, la suplantación obtuvo un 48.82%, desvelamiento y sonsacamiento mostraron una prevalencia de 26.37%, las actividades relacionadas con exclusión y ostracismo obtuvieron un porcentaje del 59.96, la ciberpersecución obtuvo una prevalencia del 26.06%, la paliza feliz obtuvo un porcentaje del 26.53, se detectó una prevalencia de 21.50% de sexting y otras formas de violencia (que solo incluye contenido maltrato a otros) mostró una porcentaje del 30.92.

En relación a las habilidades digitales que conforman la competencia digital, las medias y desviaciones típicas encontradas en la muestra del estudio se muestran en la Tabla 1, siendo estas cercanas al 2, lo cual indica que todas estas competencias son utilizadas solo algunas veces en los entornos virtuales por los sujetos de la muestra.

En cuanto a cómo se relacionan estas competencias digitales con los roles de víctima, victimario y observador, las correlaciones estadísticamente significativas al nivel de .01 encontradas son las siguientes: Investigación y manejo de información con los roles de víctima ($r = .112$), victimario ($r = .130$) y observador ($r = .198$); Creatividad e innovación con los roles de víctima ($r = .117$), victimario ($r = .122$) y observador ($r = .272$);

Comunicación, interacción social y colaboración con los roles de víctima ($r = .133$), victimario ($r = .171$) y observador ($r = .236$); y Ciudadanía digital solo correlacionó con el rol de observador ($r = .169$).

CONCLUSIONES

Como se mostró en los resultados, la prevalencia de bullying (3.1%) fue más baja que la de cyberbullying (36.1%) en la población estudiada, siendo oportuna la prevención primaria y secundaria, así como la intervención sobre estas problemáticas para que no se incrementen e incluso para disminuirlas.

Hay que resaltar que la prevalencia del 36.1% de cyberbullying en estudiantes de bachillerato puede parecer alta debido a que incluye niveles de frecuencia variable, y dentro de estos niveles, la mayoría de los casos se han presentado casi nunca. El porcentaje de prevalencia general también incluye a los tres roles de implicados, así como los tipos de conducta que se realizan. Por separado, la prevalencia de víctimas fue del 23.86%, la de victimarios del 7.69% y la de observadores del 67.66%.

Por otra parte, las competencias genéricas son aquellas enfocadas al desempeño ciudadano que incluyen aspectos de ciudadanía y convivencia; se consideran atributos generales de los alumnos que pueden ser manifestadas en sus diferentes desempeños en diferentes contextos (Victorino y Medina, 2011), por lo cual se dice que estas son clave, transversales y transferibles (SEP, 2008). En general, se espera que con la implementación de las competencias genéricas en el currículum a partir de la Reforma Integral del Nivel Medio Superior en el nivel bachillerato mexicano, los estudiantes alcancen un desarrollo personal sano y relaciones sociales armónicas con los otros.

En general, se encontraron índices altos de competencias genéricas, los porcentajes más elevados fueron los correspondientes a las competencias de se autodetermina y cuida de sí (65%), saber escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos

contextos (61.9%) y participar con una conciencia cívica y ética (60%). Estas competencias se consideran conductas incompatibles con la violencia escolar en general y el bullying en particular, por lo que su inclusión curricular puede representar una medida de prevención ante estas problemáticas (Miranda, Serrano, Morales y Delgado, 2012). Krauskopf (2006) apoya dicha noción identificando que el desarrollo de competencias y habilidades para la convivencia social es una medida de prevención de la violencia escolar.

De la misma forma, se han desarrollado algunos estudios para la prevención e intervención de la violencia escolar y el bullying a través de competencias y habilidades generales o específicas. En la línea del desarrollo de competencias genéricas incompatibles con la presencia de violencia escolar, se encuentran trabajos como los de Cortes (2009) y Jiménez-Hernández (2012). Otros trabajos se han enfocado en competencias y habilidades específicas, principalmente en el desarrollo de competencias socioemocionales, sociales y emocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Ortega, 2007; Repetto y Pena, 2010; Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

Considerando los trabajos consultados y la presencia de índices altos de competencias genéricas acompañados por baja prevalencia de bullying, el fortalecimiento de las competencias genéricas parece una medida de prevención de la violencia escolar a través del cumplimiento de las metas del currículum que son incompatibles con estos fenómenos.

Sin embargo, al referirnos a la prevención de bullying a través de las competencias genéricas existe la limitante de que estas temáticas se abordaron en dos estudios separados; pero al tratarse de la misma población, se establece la relación de bajos índices de bullying y un buen dominio de competencias genéricas de los alumnos; por lo

anterior, podemos deducir que los estudiantes poseen las herramientas para saber cómo reaccionar ante situaciones de bullying utilizando las competencias genéricas.

En el caso del cyberbullying y la competencia digital, en el estudio 3 se encontró que en relación con las habilidades digitales, el rol de víctima presenta menor índice de correlación, el de agresor manifiesta mediano índice y el de observador presenta el índice más elevado; indicando que a un mayor grado de habilidades digitales es más probable que los jóvenes solo desempeñen el rol de observador. En el caso de la ciudadanía digital, esta solo tuvo correlación con el rol de observador debido a que esa habilidad implica el uso respetuoso y ético de los entornos virtuales y las TIC, indicando que al desarrollar esta habilidad se pueden prevenir los actos de cyberbullying.

Por lo tanto, se plantea que la prevención de cyberbullying puede realizarse por medio del desarrollo de la competencia digital, ya sea incluyéndola en el currículum o a través de un programa que trabaje la instrucción y concientización de los alumnos en lo referente las habilidades digitales, particularmente a través de la ciudadanía digital.

REFERENCIAS

Aftab, P. (2010). What is cyberbullying, exactly? Recuperado el 16 de octubre de 2014 de http://stopcyberbullying.org/what_is_cyberbullying_exactly.html

Ala-Mutka, K., Punie, y. y Redecker, C. (2008). Digital competence for lifelong Learning. European Commission, Institute for Prospective Technological Studies. Recuperado el 23 de octubre de 2014 de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC48708.TN.pdf>

Anderson, J. (2010). ICT Transforming Education. A Regional Guide. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado el 02 de noviembre de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216E.pdf>

Berenguí, A., Saldoval, C., De Moya, J. y Maldonado, I. (2011). Plan de intervención: Cyberbullying. Recuperado el 20 de octubre de 2014 de http://issuu.com/irenemaldonado/docs/plan_de_intervencion_innovacion

Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention* 21(1), 91-101. Recuperado 20 de septiembre de 2014 de <http://www.redalyc.org/articuloBasic. oa?id=179824383008>

Cabero, J. y Llorente M. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias Digitales para el siglo xxi. *Revista portuguesa de Pedagogía*. Núm. 42. P. 7-28. Recuperado 29 de septiembre de 2014 de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1234/682>.

Calmaestra, J. (2011). Cyberbullying: Prevalencia y Características de un nuevo tipo de bullying indirecto. Tesis doctoral. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Recuperado el 20 de octubre del 2014 de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/5717/9788469490976.pdf?sequence=1>

Cortes, M. A. (2009). Aprendizaje cooperativo como herramienta para eliminar el bullying en los centros educativos. *Innovación y experiencias educativas*, 45. Recuperado el 3 de febrero de 2015 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/MARIA_CRISTINA_CORTES_ARIZA02.pdf

Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89. Recuperado el 4 de febrero de 2015 de http://www.researchgate.net/profile/Ortega_Rosario/publication/28203713_Violencia_escolar_claves_para_comprenderla_y_afrontarla/links/0912f50b6914cbf02e000000.pdf

Del Río, J., Bringué, x., Sádaba, C. y González, D. (2009). Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. Recuperado el 6 de septiembre de 2014 de <http://www.rua.unam.mx/objeto/8836/cyberbullying-un-analisis-comparativo-enestudiantes-de-argentina-brasil-chile-colombia-mexico-peru-y-venezuela>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado el 13 de diciembre de 2014 de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: Mc Graw Hill.

Jiménez-Hernández, J. C. (2012). El Bullying y las competencias ciudadanas. Recuperado el 28 de diciembre de 2014 de <http://www.colegionicolasesguerra.edu.co/images/documentos/2Informe-de-investigacion-Bullyng.pdf>

Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2008). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Urduliz: Desclée De Brouwer.

Krauskopf, D. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Recuperado el 17 de enero de 2015 de <http://www.paho.org/hq/dmdocuments/2009/arte.violencia.escolares.pdf?ua=1>

Lucio, L.A. (2009). Agresores escolares en el ciberespacio; el cyberbullying en preparatorias mexicanas. Trabajo presentando en XI Asamblea General de ALAFEC. Guayaquil-Ecuador, 22 al 25 de septiembre (paper).

Miranda, D. A., Serrano, J. M., Morales, T. y Delgado, M. E. (2012). Diagnóstico de la agresión e intimidación en los planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEMéx. Recuperado el 23 de septiembre de 2014 de https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0qFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ipomex.org.mx%2Fipo%2Farchivos%2FdownloadAttach%2F255035.web%3Bjsessionid%3DB524494A78F203A85BCDC98B3E8F1EB2&ei=glGEVd3BCsOvsAW_gyKoDA&usg=AFqjCNG2lxVGN7880Hbyiw5qgg9fIFclbq&sig2=hxmrUP4vHbT4FzPIUy33kg&bvm=bv.96339352,d.b2w

Miranda, D. A., Serrano, J. M., Morales, T., Montes de Oca, J. z. y Reynoso, B. (2013). "Agresión y acoso en el nivel medio superior: el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México". En Pedroza, F. J. y Rubalcava, S. J. (Coord.). La Construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).

Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Lima: Alfaomega.

Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. Cuadernos de pedagogía, 370, 32-35. Recuperado el 13 de septiembre de 2014 de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0401pozcom.pdf>

Ortega, R. y Fernández, F. (1998). Un proyecto educativo para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. En Ortega, R. La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla (pp. 79-94). Recuperado el 16 de febrero de 2014 de <http://harcelement-entre-eleves.com/images/presse/convivenciaqosarioortega.pdf>

Ortega, R. y Sánchez, V. (2004). Construir la convivencia para prevenir la violencia. Aula de innovación educativa, 132, 70-74. Recuperado el 16 de febrero de 2014 de:

http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Proyecto/SopoDOC/01__Construir.pdf

Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*, 8(5). Recuperado el 23 de diciembre de 2014 de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5_htm.htm

Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J. y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11 (5), 159-178. Recuperado el 13 de noviembre de 2014 de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?170>

Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82. Recuperado el 15 de diciembre de 2014 de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16723161009.pdf>

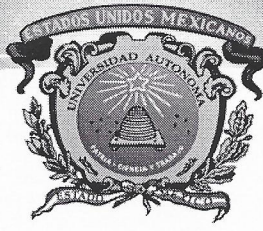
Secretaría de Educación Pública (2011). Acuerdo número 592: por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Recuperado el 15 de noviembre de 2014 de: <http://www.hdt.gob.mx/hdt/acerca-de-hdt/estandares-de-habilidades-digitales/>

Secretaría de Educación Pública. (2008). Competencias genéricas que expresan el perfil del egresado de la educación media superior. Recuperado el 6 de septiembre de 2014 de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/competencias-genericas.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. Recuperado 17 de septiembre de 2014 de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188>

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(4) , 376–385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

Victorino, L. y Medina, G. (2011). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Recuperado el 17 de enero de 2015 de <http://obspru.observatorio.org/colaboraciones/2007/TuningEuropayALLiberoVictorinoRamirez%2011oct07.pdf> www.psyse.org © Psychology, Society, & Education 2015, Vol.7, N° 2 pp.213-226



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

Toluca, México a 3 de mayo de 2016

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA.
MTRO. SAUL URCID VELARDE.
SUBDIRECTOR ACADÉMICO.
DRA. EN INV. PSIC. JULIETA CONCEPCIÓN GARAY LÓPEZ.
COORDINADORA DE MAESTRIA EN PSICOLOGÍA.
P R E S E N T E**

Carta de autorización para publicación en el RI

Declaración de autoría original, libre de embargo, susceptible de ser depositado en el Repositorio Institucional y solicitud de evaluación de grado.

Quien firma al calce declara que: soy autor intelectual del original titulado "", y que estoy de acuerdo con la totalidad de su contenido y apruebo para ser publicado en el Repositorio Institucional en los términos del Reglamento de Acceso Abierto y la Normatividad vigente emitida por la Universidad Autónoma del Estado de México.

Que la **TESIS** presentada es original y no se encuentra en proceso de dictaminación o embargo en ninguna otra publicación o medio. Afirmando que el trabajo cumple con la científicidad y los aspectos metodológicos para su publicación bajo las licencias Creative Commons.

Quien abajo firma solicita que el trabajo titulado "**CARACTERIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES INVOLUCRADOS EN EL BULLYNG**", sea incluido en alguna de las colecciones del Repositorio Institucional. Así mismo permitimos que la Oficina de Conocimiento Abierto realice lo propio para la preservación y difusión de la obra.

Sin otro particular.

JIMÉNEZ ARRIAGA KAREN
No. Cuenta 0411249

FaCoCo | Facultad de Ciencias de la Conducta



www.uaemex.mx



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

Toluca, México a 3 de mayo de 2016

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA.
MTRO. EN PSIC.SAUL URCID VELARDE.
SUBDIRECTOR ACADÉMICO.
DRA. EN INV. PSIC. JULIETA CONCEPCIÓN GARAY LÓPEZ.
COORDINADORA DE MAESTRIA EN PSICOLOGÍA.
P R E S E N T E**

Carta de excepción para publicación en el RI

Declaración de autoría original

Quien firma al calce declara que: soy autor intelectual del original titulado "**CARACTERIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES INVOLUCRADOS EN EL BULLYNG**", y que estoy de acuerdo con la totalidad de su contenido.

Que la **TESIS** presentado es original y no se encuentra en proceso de dictaminación o embargo en **DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN DE GRADO** del cual se adjunta captura de pantalla como evidencia y en su caso número de folio.

Quien abajo firma solicita que del trabajo titulado "**CARACTERIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES INVOLUCRADOS EN EL BULLYNG**" sea incluido con fines de evidencia y diseminación únicamente con portada, capitulado o índice, resumen y datos de contacto del autor, en alguna de las colecciones del Repositorio Institucional.

Así mismo permitimos que la Oficina de Conocimiento Abierto realice lo propio para la preservación y difusión de la obra.

Sin otro particular.



JIMÉNEZ ARRIAGA KAREN
No. Cuenta 0411249

FaCiCo Facultad de Ciencias de la Conducta



www.uaemex.mx





UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

Toluca, México a 3 de mayo de 2016

Hoja de datos del autor

Nombre: Karen Jiménez Arriaga

Número de cuenta: 0411249

Grado académico: Maestría en Psicología

Programa educativo de procedencia: Maestría en Psicología

Institución donde labora:

Domicilio: 27 de Septiembre #117 San Jeronimo Chichahuilco

Teléfono/ Fax: 7221608401

Correo electrónico: Karen_jima@hotmail.es

JIMÉNEZ ARRIAGA KAREN
No. Cuenta 0411249

FaCCo | Facultad de Ciencias
de la Conducta



www.uaemex.mx

