



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**TALLER DIRIGIDO A DOCENTES SOBRE EL  
DESARROLLO DE LA RESILIENCIA PARA DISMINUIR EL  
BULLYING EN ESCUELAS SECUNDARIAS**

**TESINA QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
PRESENTA:**

**ANSELMO RAMOS LANDAGARAY**

**DIRECTORA  
LIC. MARÍA EUGENIA GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ**

**COMITÉ DE TESIS**

**DR. JORGE ROGELIO PÉREZ ESPINOSA  
MTRA. LAURA ÁNGELA SOMARRIBA ROCHA  
MTRA. GUADALUPE BEATRIZ SANTAELLA HIDALGO  
MTRA. GUADALUPE CELIA MEDINA HERNÁNDEZ**



Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Septiembre 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**El presente trabajo está dedicado a:**

**Mi mamá (QEPD) y a mi papá (QEPD) por darme la vida y su amor incondicional.**

**Mi hija y a mi hijo porque son las personas que más amo de todo el mundo.**

**Mis queridas hermanas: la Machy y la Chica.**

**Mi adorada UNAM, a la Facultad de Psicología y a todos mis maestros por apoyarme en mi aprendizaje.  
La DEC, por ayudarme a terminar este ciclo universitario.**

**Ciudad Universitaria, México, Distrito Federal.**

# Índice

Resumen.....	1
Abstract.....	1
Introducción.....	2
Capítulo I.....	5
BULLYING.....	5
1.1. Concepto.....	5
1. 2. Antecedentes históricos. ....	9
1.3. Prevalencia.....	11
1.4. Causas del Bullying.....	13
1.4.1. Causas derivadas de las relaciones familiares del agresor. ....	14
1.4.2. Causas del Bullying ubicadas en la escuela.....	15
1.4.3. Bullying propiciado por los docentes.....	16
1.4.4. Influencia de los medios de comunicación en el Bullying.....	17
1.5. Tipos de Bullying. ....	18
1.5.1. Ciberbullying.....	19
1.6. Participantes en el Bullying.....	20
1.6.1. Conductas indicadoras de que el adolescente comete Bullying.....	21
1.7. Consecuencias del Bullying.....	22
1.7.1. Consecuencias para la víctima. ....	22
1.7.2. Consecuencias para los espectadores.....	23
1.7.3. Consecuencias para el agresor. ....	23
Capítulo II. ....	26
ADOLESCENCIA.....	26
2.1. Concepto de adolescencia.....	26
2. 2. Cambios físicos y fisiológicos en la adolescencia.....	27
2.2.1. Primera fase de la adolescencia.....	29
2.2.2. Fase media de la adolescencia.....	29
2.2.3. Última fase de la adolescencia. ....	30
2.2.4. El estirón del crecimiento adolescente. ....	32
2.2.5. Los cambios y mutaciones.....	33
2.3. Cambios cognitivos.....	34

2.3.1. Jean Piaget. ....	34
2.3.2. Lev S. Vigotski. ....	37
2.3.3. David Paul Ausubel. ....	39
2.3.4. Conectivismo. ....	41
2.3.5. Nuevos ámbitos de socialización. ....	43
2.4. Cambios socio-emocionales. ....	45
2.4.1. Proceso de maduración del cerebro adolescente. ....	47
2.5. Estadísticas sobre la adolescencia. ....	50
Capítulo III. ....	51
RESILIENCIA Y ESCUELA. ....	51
3.1. Concepto de resiliencia. ....	51
3.1.1. Respuesta resiliente. ....	54
3.1.2. Anomia asiliente. ....	55
3.2. Pilares de la resiliencia. ....	57
3.3. Fuentes interactivas de la resiliencia. ....	60
3.4. Factores de riesgo y factores de protección. ....	63
3.4.1. Factores de riesgo y adversidades. ....	63
3.4.2. Factores de protección. ....	63
3.4.3. Redes sociales y apoyo social. ....	64
3.5. Vacunas en la resiliencia. ....	64
3.6. Resiliencia en el entorno escolar. ....	65
3.6.1. Promoción de la resiliencia en el entorno escolar. ....	67
3.7. Docentes y manejo del Bullying. ....	70
3.7.1. Concepto de docente. ....	71
3.7.2. Relación del docente con sus alumnos adolescentes. ....	72
3.7.3. Estrategias y tácticas en el manejo de Bullying en la escuela. ....	73
3.7.3.1. Contención que se brinda a quien sufre el acoso. ....	75
3.7.3.2. Con la familia de quien sufre las agresiones. ....	76
3.7.3.3. Con la familia del acosador. ....	76
3.7.3.4. Con los agresores. ....	77
3.7.3.5. Con el grupo de observadores. ....	77
3.8. Intervención de la escuela. ....	77

CAPÍTULO IV.....	80
TALLER DIRIGIDO A DOCENTES SOBRE EL MANEJO DE LA RESILIENCIA PARA DISMINUIR EL BULLYING EN LAS ESCUELAS.....	80
Justificación.....	80
Objetivo general.....	81
Objetivos específicos.....	81
Participantes.....	81
Materiales.....	82
Escenario.....	83
Cuestionario de evaluación.....	83
Procedimiento.....	84
Cartas descriptivas.....	85
Discusión.....	96
Alcances.....	99
Limitaciones.....	100
Referencias.....	102
Cuestionario Bullying y resiliencia, para evaluación inicial y final.....	113

## **Resumen.**

El presente trabajo tiene la finalidad de mostrar alternativas de intervención por parte de los docentes para disminuir el Bullying en las escuelas secundarias. Para el autor de la tesina, fuera de la familia, la mayor oportunidad para rescatar a los adolescentes agresores recae en los docentes. Sus profesores son adultos muy importantes para los adolescentes que provienen de familias disfuncionales ya que no tienen adultos cercanos en quienes confiar o que resulten un ejemplo de vida para ellos.

La intención de intervenir en las escuelas secundarias es para disminuir el Bullying a través de rescatar a los adolescentes agresores mediante el desarrollo de su resiliencia hacia una vida libre de violencia y así neutralizar la génesis del fenómeno.

Palabras clave: Bullying, adolescencia, docentes, resiliencia.

## **Abstract.**

This paper aims to show alternative intervention by teachers to reduce bullying in secondary schools. For the author of the thesis, outside the family, the greatest opportunity to rescue adolescent offenders lies with teachers. Their teachers are very important adults for teenagers from dysfunctional families because they have no adults nearby to confide in or resulting an example of life for them.

The intention of intervening in secondary schools is to reduce bullying through rescue the aggressor adolescents by developing their resilience to a life free of violence and neutralize the genesis of the phenomenon.

Keywords: Bullying, adolescence, teachers, resilience.

## **Introducción.**

La prevalencia del fenómeno del Bullying en las escuelas genera fuerte preocupación en los distintos ámbitos académicos, científicos, de gobierno, sociales y familiares dada la problemática multifactorial resultante que impone. Los costos sociales rebasan por mucho lo esperado ya que involucra a distintos actores a quienes lesiona en sus personas y en muchos casos, en sus bienes.

No obstante la génesis del Bullying reside en el agresor, los esfuerzos para controlar el fenómeno contemplan pocas medidas eficientes que lleven a cambiar su comportamiento agresivo hacia sus pares.

Al tratarse de adolescentes, las medidas correctivas para neutralizar el origen de las agresiones son limitadas por la legalidad y la ética. Lo anterior da lugar a especulaciones y medidas poco efectivas que retrasan el control y disminución del Bullying.

Con el genuino interés por colaborar con la disminución del Bullying en las escuelas, la presente tesina propone trabajar con los docentes para que a su vez ellos intervengan en sus escuelas directamente con los adolescentes agresores tanto de manera preventiva como reactiva.

Dentro de la información presentada resalta que las consecuencias para los agresores son mínimas ya que regularmente el Bullying no es denunciado ni castigado.

Solo en algunas ocasiones las agresiones resultan del conocimiento de adultos y las consecuencias se limitan a la reparación del daño y la promesa (en ocasiones bajo la amenaza de la expulsión de la escuela) de no volver a incurrir en tales actos.



En este contexto, el taller propuesto tiene como objetivo lograr que los docentes intervengan con los adolescentes agresores para que mediante el desarrollo y manejo de la resiliencia de sus alumnos, se elimine el origen del Bullying en las escuelas.

En el primer capítulo se define lo que es el Bullying y la tipología existente. De igual manera se describen las consecuencias para los principales actores involucrados directamente en el Bullying.

En el segundo capítulo se describe lo que es la adolescencia y los cambios que se viven en esa etapa de la vida. Se abordan los cambios, físicos, cognitivos, socio emocionales y de manera especial, en este capítulo se expone el grado de madurez que tiene el cerebro de los adolescentes. Lo novedoso de esta información derivada de imagenología de vanguardia enfatiza, la necesidad de intervenir con un enfoque que contemple las importantes diferencias entre el cerebro de un adolescente versus el de un adulto. De manera especial, el considerar la necesidad de dirigir los mayores esfuerzos hacia los más jóvenes, es decir intervenir primero con aquellos que están en la adolescencia temprana.

El tercer capítulo expone los principales conceptos sobre resiliencia y la manera como su desarrollo en los adolescentes puede promover relaciones libres de violencia en las escuelas secundarias. La intención es fomentar el uso de las tácticas resilientes para atraer a los adolescentes agresores hacia una vida más plena sin recurrir al Bullying.

En este capítulo también se explica que el taller se dirige a los docentes con la finalidad de disminuir el Bullying en las escuelas secundarias mediante su intervención. El énfasis se ubica en la necesidad de que los docentes asuman un rol de mayor impacto en su entorno social, que sobrepase la mera preparación académica.

El cuarto capítulo presenta el taller que integra distintas dinámicas, las que a su vez son apoyadas con una presentación que se proyectará en cada sesión para proporcionar información puntual sobre los principales conceptos que componen los temas que se tratan.

## **Capítulo I.**

### **BULLYING.**

A través de la historia, nuestra especie ha mostrado una especial capacidad para adaptarse y cambiar el entorno inmediato. Lo anterior resulta un indicativo de la gran inteligencia que ha desarrollado el hombre. Sin embargo, la evolución del cerebro humano siempre ha estado acompañada de una potente dosis de agresividad, que a lo largo de la historia hemos canalizado no solo versus otras especies y el medio ambiente, sino incluso contra nosotros mismos.

Llama la atención la práctica cotidiana de distintas modalidades de agresión que algunas personas canalizan hacia otras sin una razón aparente de adaptación o de defensa. Por distintos motivos, algunos humanos utilizan su fuerza física y su capacidad intelectual para agredir a otros, especialmente cuando aquellos no saben cómo defenderse o están en desventaja para hacerlo.

Estas prácticas nocivas que afectan la convivencia cotidiana en las escuelas y que en algunos países parecen incrementarse cada día y se ha tipificado con el nombre de Bullying.

#### **1.1. Concepto.**

El término Bullying proviene del vocablo holandés “boel” cuya traducción significa acoso. El primero en utilizarla fue Olweus al describir este fenómeno en los años setenta,

De acuerdo con la literatura, (Frisén et al., 2007; Olweus 1978; Olweus y Mortimore, 1993; Olweus 2007; Swearer et al., 2009), el Bullying consiste en una serie de actos violentos dirigidos contra una persona en particular a quien le causan daño ya sea psicológico, físico o ambos.

Regularmente, quien recibe el Bullying es una sola persona mientras que regularmente son dos o más quienes lo cometen. La intención de estos actos es lastimar, no solo durante una ocasión, sino a lo largo del tiempo.

Los datos duros actuales, revelan que los agresores tratan de dañar cada vez más profundamente la emotividad y autoestima de la persona contra quien canalizan sus ataques.

En ocasiones las personas que reciben este tipo de maltrato o acoso (y quizá también aquellos que lo obsequian) no son capaces de encontrar una salida saludable, por lo que algunos llegan al suicidio.

Las instituciones internacionales incluyen al Bullying como una forma de maltrato infantil que casi siempre se continúa en la adolescencia.

Cabe citar que la Convención de los Derechos de los Niños de las Naciones Unidas en su Artículo 19, se refiere al maltrato infantil, como: *“Toda violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, mientras que el niño se encuentre bajo la custodia de sus padres, de un tutor o de cualquiera otra persona que le tenga a su cargo”*.

El acoso escolar es la intimidación y el maltrato físico y/o verbal entre escolares que se da de forma repetida y mantenida en el tiempo, casi siempre lejos de la mirada de personas adultas, con la intención de humillar y someter abusivamente a una persona ya sea por un solo agresor, o por un grupo de estos.

Estos comportamientos comprenden agresiones tanto presenciales como “en línea”, para generar temor psicológico y brindar rechazo grupal. Por su gravedad y sus nocivas consecuencias sociales, ha sido objeto de una gran cantidad de estudios (Frisén et al., 2007; Olweus y Mortimore, 1993; Olweus, 2007; Swearer et al., 2009).

La violencia escolar involucra a diversos actores (estudiantes, docentes, directivos y padres de familia) e influye negativamente en el clima social de la escuela, en la comunidad escolar y deteriora el ambiente de aprendizaje en general. Además atenta contra los objetivos formativos de la educación (Ortega y Córdova, 2010).

Con base en las investigaciones realizadas por Olweus (1978), Olweus y Mortimore (1993), la agresión supone dolor no solo en el momento del ataque, sino de forma sostenida, ya que crea la expectativa en la víctima de que será blanco de futuros ataques.

El Bullying escolar resulta difícil de identificar en particular por parte de los adultos. Es una especie de tortura, en muchos casos sistemática, metódica y constante que lleva al desequilibrio y deterioro, físico - emocional a quien la recibe. Regularmente la víctima siente que carece de recursos para afrontarla.

La víctima desarrolla miedo y rechazo al contexto en el que sufre la violencia; pérdida de confianza en sí mismo y en los demás y disminución del rendimiento escolar. La situación destruye lenta, pero profundamente su autoestima, pudiendo llegar a estados depresivos o estados permanentes de ansiedad, que dificultan sobremanera su adaptación social y rendimiento académico, e incluso, en casos extremos, como dicen Ortega y Córdova, (2010) “puede llevarle al suicidio”.

A partir de las definiciones anteriores, el Bullying es un proceso complejo de victimización a otra persona, que va mucho más allá de lo que podrían ser unas “malas relaciones” entre compañeros y se diferencia de estas por varios elementos característicos que pueden extraerse de diferentes investigaciones realizadas sobre el tema (Olweus, 1978; Olweus y Mortimore, 1993; Ortega, 2008; Ortega y Córdova, 2010).

Hay una serie de aspectos que lo caracterizan y que se han venido señalando a lo largo de las investigaciones, por ejemplo Ortega (2008 y 2010) acota que en el Bullying:

- Debe existir una víctima (indefensa) atacada por un grupo o un agresor.
- Debe existir una desigualdad de poder –desequilibrio de fuerza- entre el más fuerte y el más débil.
- No hay equilibrio en cuanto a posibilidades de defensa, es decir que la víctima pueda defenderse por sí sola, ni equilibrio físico, social o psicológico. Es una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima.
- Se trata de relaciones dominio-sumisión en las que se utilizan prácticas cotidianas para controlar a sus pares mediante la intimidación, la falta de respeto y la exclusión.

Estos mismos autores coinciden en que el blanco de la intimidación suele ser en un solo adolescente, aunque también pueden ser varios, pero estos casos ocurren con menor frecuencia dado que existe la posibilidad de que se integren como grupo y opongan mayor resistencia. El Bullying se puede ejercer en solitario o en grupo. En la mayoría de los casos es un solo agresor quien realiza los ataques, si bien regularmente existen varios espectadores quienes parecen formar parte del bando agresor.

Para ellos, quien recibe el Bullying vive bajo la constante sensación de temor (en algunos adolescentes llega al terror), lo que convierte la escuela en un espacio que sienten como si fuera una cárcel en la que siempre está completamente indefensa y sin posibilidad de escapar.

El acosado se siente vulnerable y muchas veces acepta públicamente su rol de inferioridad, inclusive su comportamiento (en algunos casos) genera una mayor atracción de burla, maltrato y golpes.

Expresan que el Bullying afecta el entorno escolar en el que se produce ya que ocasiona dificultad para lograr objetivos y aumento de los problemas y tensiones sociales en las escuelas, incluso cuando no es detectado.

A lo largo de estas investigaciones (Olweus, 1978; Olweus y Mortimore 1993; Ortega, 2008 y 2010), también encontraron que una resultante de consideración es que disminuye la capacidad de comprensión moral y de empatía del agresor, mientras que se produce un refuerzo de un estilo violento de interacción. Al igual que estos autores, varios más encuentran que los adolescentes que cometen Bullying, cuando adultos tienden a la delincuencia y criminalidad; continúan agrediendo a otros e inclusive a sí mismos.

El Bullying suele incluir conductas de diversa naturaleza y casi siempre el mismo agresor utiliza todo un arsenal para dañar a la víctima: burlas, amenazas, agresiones físicas, aislamiento y rechazo sistemáticos, sometimiento físico, robo, exposición en redes y medios electrónicos (Ciberbullying), chantaje, abuso sexual, racismo, obligación a realizar tareas o trabajos del agresor, entre otras.

Según la Encuesta Nacional de Intolerancia y Violencia realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2013, el acoso escolar entre los estudiantes mexicanos se manifiesta principalmente con insultos, apodos, rechazo, mentiras e insultos en redes sociales.

## **1. 2. Antecedentes históricos.**

El acoso escolar durante la infancia y la adolescencia siempre ha existido pero es a partir de los ochenta (1980) cuando sus nocivas repercusiones sociales se exacerbaban. A partir de entonces se ha documentado un incremento en el número de víctimas y una mayor intensidad en las agresiones.

Antiguamente se consideraba que el Bullying era una manera “normal” de relacionarse y convivir entre niños y adolescentes y que no tenían efectos nocivos en las personas ni en la sociedad.

Sin embargo, los adolescentes y algunos adultos reportaban lesiones físicas, emocionales y actitudinales como consecuencia de sufrir este tipo de acoso, mismas que determinaban su comportamiento. En algunos casos el daño resultaba tan severo que llevaba al suicidio.

En Suecia inicia la investigación sobre Bullying a partir del suicidio de 3 adolescentes en 1969. En las siguientes dos décadas (1970-1990), Noruega, Finlandia, Francia y España son los primeros países que dedican recursos para investigar el fenómeno social que afectaba la vida escolar de un porcentaje significativo de estudiantes en Europa (Olweus, 1978).

Mientras que en Finlandia inician los primeros estudios a finales de la década de los 70, en Noruega, bajo la dirección de Olweus, (1982), comenzaron a investigar y posteriormente a realizar campañas contra el Bullying.

En Inglaterra, también en la década de los 70, Lowenstein (1972 y 1975) realiza los primeros trabajos para estudiar el fenómeno del acoso escolar.

A partir de tales estudios, se han realizado una gran cantidad de investigaciones relacionadas con el Bullying en casi todos los países del mundo. En general los datos que arrojan los resultados y hallazgos resultan consistentes y muy similares con ligeras variaciones culturales y socioeconómicas.

En España los primeros estudios se realizaron en la Comunidad de Madrid a finales de 1980 e inicios de los años noventa.



El arranque lo marcan los estudios realizados en Murcia por Cerezo y Esteban, (1986). Posteriormente en Sevilla se publicaron otras investigaciones sobre Bullying por Ortega, Mora J.A. y Mora J., (2005).

También en España, la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), (Elsó, et al., 2003) publica un trabajo titulado “Drogas y Escuela VI” realizado en Donostia, donde se incluye un apartado sobre la violencia en la escuela.

En México como en muchos otros países en desarrollo, los primeros estudios inician hacia el final de siglo anterior y principios del actual.

En México se han realizado una buena cantidad de investigaciones relacionadas con la presencia de Bullying en las escuelas, (Prieto et al., 2005; Vázquez et al., 2005; Velázquez, 2005; Castillo y Pacheco, 2008; Valdés et al., 2012).

A pesar de los esfuerzos realizados hasta hoy, el fenómeno persiste y tiende a extenderse.

### **1.3. Prevalencia.**

Gran parte de la prevalencia del Bullying ocurre debido a que no se denuncia ni se auxilia a quienes lo sufren (Olweus, 1978; Olweus y Mortimore, 1993; Cerezo, 2001; Ortega, 2008; Ortega y Córdova, 2010). El silencio y pasividad de quienes son testigos ayudan al maltrato, al tiempo que confieren legitimidad al sometimiento.

En este contexto, las manifestaciones de poder y sumisión reflejan parte de la dinámica social del Bullying y de alguna manera lo impulsan y validan ante el entorno escolar inmediato. Así, las actitudes contemplativas y permisivas del resto del grupo, incluidos algunos profesores, funcionan como una especie de catalizador actitudinal que afecta el juicio de realidad de quienes sufren el Bullying, e incluso el de los propios acosadores.

Aún no queda claro si un grupo importante (ni el porcentaje) de acosadores, (Ortega y Córdova, 2010), también llega al suicidio como resultante del mismo fenómeno, no obstante que sus prácticas agresivas hacia los demás se recrudecen conforme pasa el tiempo (Cerezo, 2001).

En todos los países que investigan el fenómeno, el Bullying se presenta tanto en hombres como en mujeres. Mientras que entre los hombres tiende a manifestarse más en acciones físicas, en las mujeres ocurren en segregación y acoso social. En términos estadísticos, las niñas viven el rol de víctimas en un porcentaje ligeramente mayor que los niños.

Piñuel y Zabala, (2005, en Oñate, 2006), ha detectado 8 tipos de Bullying escolar. Sus investigaciones le permitieron establecer los siguientes pesos porcentuales en la población estudiantil que las ha padecido:

- Bloqueo social (29.3%)
- Hostigamiento (20.9%)
- Manipulación (19.9%)
- Coacciones (17.4%)
- Exclusión social (16.0%)
- Intimidación (14.2%)
- Agresiones (12.8%)
- Amenazas. (9.3%).

Cabe destacar por estos mismos autores, que algunos adolescentes sufren más de un tipo de Bullying incluso algún otro aún no tipificado en este estudio, lo que se refleja en los pesos de la incidencia global.

En México, el 70% de los estudiantes de primarias y secundarias padece de algún tipo de violencia escolar, según datos de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (2014).

Por su parte, el Informe sobre Violencia en la Educación Básica de México realizado por la SEP y la UNICEF, (2014) reporta que el 90% de los niños y jóvenes han sido víctimas de acoso escolar en algún momento de sus vidas.

#### **1.4. Causas del Bullying.**

El Bullying escolar se trata de “agresiones injustificadas en las que no hay provocación sustancial por parte de la víctima”. Se considera un maltrato entre iguales porque supone una agresión reiterada, tanto psicológica como física hacia una persona de inferior estatus de poder (Farrington, 1993).

En tal sentido podría decirse que las causas del Bullying no residen en las víctimas sino en los agresores y en menor grado en los observadores que las alientan, (Coloroso, 2004; Ortega, 2010; Olweus, 1993; Sullivan et al., 2005).

Las necesidades de cometer Bullying y las sensaciones internas que produce esta práctica al agresor no son muy claras; pero cometerla (especialmente cuando realizan las agresiones antes de cumplir 11 años) tiende a reforzar este comportamiento y eleva la probabilidad de que continúe, ya sea con la víctima inicial o con otras.

Para algunos agresores, los motivos para agredir podrían derivarse de mecanismos de defensa como la sobrecompensación y desplazamiento para desahogar la pulsión de miedo y de inferioridad.

En este contexto, Schulenberg y Zarrett (2006, en Papalia 2010) señalan que lograron identificar dos tipos de comportamiento antisocial: uno relacionado con un inicio temprano, a los 11 años aproximadamente; estos adolescentes tienden a la delincuencia juvenil crónica.

El segundo tipo de comportamiento que llaman de inicio tardío (inicia después de la pubertad) regularmente surge (temporalmente), como respuesta a los cambios de la adolescencia: el desequilibrio entre la madurez biológica y la social, el mayor deseo de autonomía y la disminución en la supervisión adulta. Los adolescentes de inicio tardío tienden a cometer delitos relativamente menores.

En línea con estos resultados, varios autores (Buehler, 2006; Tolan et al., 2003, en Papalia, 2010) señalan que el tipo de conducta antisocial de inicio temprano es influenciado por la interacción de diversos factores:

- Influencia del microsistema: interacción familiar (la manera como se relacionan padre e hijo, las malas prácticas de crianza, de educación y de interacción con sus pares en la escuela).
- Influencia del macrosistema: interacción social (la estructura de la comunidad; el apoyo en la escuela; seguridad social).

#### **1.4.1. Causas derivadas de las relaciones familiares del agresor.**

La conducta antisocial de inicio temprano (Papalia, 2010), por lo general se relaciona con las experiencias de vida que tiene el individuo en el seno de una familia disfuncional o en la que existen tensiones (económicas, laborales, de seguridad social) y problemas en la pareja (peleas, separación, ofensas verbales).

La escasa vigilancia, la tolerancia e inclusive la instigación por parte de los padres para que sus hijos realicen actos violentos (contra hermanos, familiares o amistades) fomentan la aparición de acoso a los pares que lucen como más débiles.

En apariencia para quien practica el Bullying, la violencia solo es un instrumento de intimidación y una manera de resolver situaciones sociales o sacar provecho personal (tareas, dinero, equipos electrónicos, comida, sexo entre otras).

Incluso es probable que para el agresor su actuación sea la correcta y en consecuencia no se auto regula ni auto contiene. Sin embargo, la potencia,

refinamiento y recurrencia de algunas agresiones hacen pensar que los objetivos están más instalados en generar daño y lesionar que en suministrar recursos.

Cometer agresiones no les llena, ni les lleva a reducir ni su frecuencia ni su intensidad sino que más bien parece incrementar su necesidad de continuar su comportamiento violento. Resulta importante hacer notar que en su vida interna, estos adolescentes agresores no quedan libres de sufrimiento y sus actos agresivos no disminuyen ni brindan satisfacción a su dolor emocional.

Por otro lado, la conducta antisocial de inicio tardío regularmente la presentan jóvenes con antecedentes familiares que caen dentro de la norma. Cuando llegan a la etapa de la adultez emergente y que comienzan a contar con oportunidades para trabajar y manejar relaciones sociales afectivas (noviazgo, pareja), sus conductas antisociales suelen detenerse (Shulenberg y Zarrett, 2006, en Papalia, 2010).

Según los hallazgos que reportan los investigadores que se anotan a continuación, las causas del Bullying se podrían agrupar en las siguientes tres áreas principales.

#### **1.4.2. Causas del Bullying ubicadas en la escuela.**

La escuela es el escenario “natural” para el Bullying debido a la interacción cotidiana de los niños y adolescentes con sus pares, (Swearer et al., 2009). Este ámbito propicia situaciones que hacen más probables las agresiones debido a que hay un mayor número de posibles víctimas y más facilidad para ocultarse de los docentes y otras figuras de autoridad.

Swearer, et al, (2009) también señalan que el Bullying puede darse en cualquier tipo de colegio, público o privado, pero según algunos expertos, cuanto más grande es el centro escolar más riesgo de que haya acoso escolar. De varias maneras, la

posibilidad para el agresor de quedar impune incentiva la aparición y prevalencia del Bullying en las escuelas.

La complejidad que aporta el número de alumnos en cada escuela hace que las causas y existencia del Bullying se diluyan entre una enmarañada red de explicaciones y ocultamientos.

### **1.4.3. Bullying propiciado por los docentes.**

Aunque los docentes no podrían clasificarse como causantes del Bullying, muchas veces con su actuación cotidiana provocan que la ocurrencia del fenómeno resulte más fácil y que se pueda mantener a lo largo del tiempo.

La actitud permisiva de algunos docentes incide en el comportamiento agresivo de los acosadores, (Swearer et al., 2009). En particular cuando los docentes: muestran simpatía ante estas agresiones; muestran un pobre grado de compromiso académico y social; evitan involucrarse en la solución o prevención del fenómeno; permiten las agresiones o simplemente las ignoran (para algunos no se trata de agresiones sino de bromas o “llevarse”).

El conocimiento empírico que brinda la cotidianeidad escolar indica que la vigilancia permanente por parte de los docentes puede brindar ayuda en la contención de las agresiones aunque no es la única solución. Una vez que identifican el Bullying los docentes (y en general la comunidad escolar) requieren manejarlo con precisión, de manera que todos los participantes se reintegren a un estilo de comportamiento dentro de la normalidad.

De acuerdo a Jadue, (2003); Chagas, (2005); Del Rey y Ortega, (2005); Besag, (2008); Good et al., (2011), el manejo de Bullying escolar no necesariamente forma parte del repertorio de competencias profesionales del docente, lo que resta efectividad a sus esfuerzos y expone la necesidad de recibir programas

especialmente diseñados para ayudarles a incorporar tales competencias a su acervo.

Es necesario anotar que otras causas del Bullying escolar podrían relacionarse con los modelos educativos a que son expuestos los alumnos, en especial cuando la escuela o los docentes no aportan elementos que faciliten el aprendizaje de valores, de límites, de reglas de convivencia y tolerancia. Por ejemplo, con modelos de enseñanza – aprendizaje que no brinden suficiente información, que explique cómo resolver problemas y dificultades sociales.

En alcance, se considera que la escuela y en general los docentes no deben limitarse a solo enseñar sino también funcionar como generadores de comportamientos sociales libres de Bullying.

#### **1.4.4. Influencia de los medios de comunicación en el Bullying.**

Jadue, (2003); Del Rey y Ortega, (2005) consideran también como causa del Bullying la fuerte influencia mediática de los personajes e íconos violentos que se proyectan en los distintos vectores comunicacionales a los que se exponen tanto niños como adolescentes: Internet; televisión, cine, revistas, puestos de periódicos, radio e infelizmente, de manera directa tanto en el entorno social inmediato (familia) como en los secundarios (escuela, calle, etcétera).

Como es sabido, los medios de comunicación, sobre todo la televisión y los juegos en línea, nos exponen continuamente a la violencia, tanto real (noticias, reportajes) como ficticia (películas, series y juegos en línea contra un sistema o contra otros usuarios).

También fomenta la violencia la existencia de juegos de guerra que manejan elementos explícitos para aprender a mutilar y a matar, tanto de manera individual como en equipo, además de otros juegos violentos como el “gotcha” en el que se

lucha con rifles que arrojan bosas de plástico llenas de pintura y que son muy parecidos a las reales armas de fuego.

Esta exposición cotidiana afecta a niños y adolescentes y puede producir cierta habituación que les lleve a considerar la violencia como algo normal e inevitable; además de reducir la empatía y consideraciones hacia las víctimas.

Con base en la observación empírica del autor de la tesina, vale señalar que por el lado positivo, recientemente han aparecido distintas iniciativas, principalmente por parte de empresas e instituciones internacionales y en menor medida de instancias de gobierno, que están orientadas a disminuir el Bullying y el CyberBullying en las escuelas. Por ejemplo, en este año (2016), Facebook, Google y el periódico El Universal (de México), han publicado propuestas y sugerencias para disminuir esta práctica nociva para los estudiantes y para la sociedad en general. Estas publicaciones apelan a que se nutra con información a los niños y adolescentes para que el Bullying sea denunciado y que idealmente que se deje de ejercer en las escuelas.

### **1.5. Tipos de Bullying.**

Existen diversas tipologías para describir las modalidades de Bullying en los distintos países, (Olweus, 1993; Coloroso, 2004; Sullivan et al., 2005 y Ortega, 2010), aunque en general agrupan en cuatro formas básicas:

- Verbal.
- Físico.
- Social.
- Psicológico.

También mencionan (Ortega, Calamaestra y Mora, 2008), algunas submodalidades significativamente más agresivas que se apoyan en el uso de herramientas como lo son los dispositivos electrónicos, las armas blancas y las de fuego.



### **1.5.1. Cyberbullying.**

Estos investigadores reportan que no obstante que la mayor parte del tiempo el Bullying ocurre en el aula y en el patio de la escuela, en ocasiones (en grupos de niños de mayor edad), el acoso y el maltrato ya no se limitan al espacio escolar ni al tiempo que pasan en la escuela y se amplían a gran parte del ciber espacio y del tiempo a través de Internet (SEP, 2014; INEGI, 2016).

Esta nueva modalidad agrega sofisticación y eficiencia al arsenal social de los acosadores.

Cometen agresiones vía Internet, generalmente en las redes sociales y en menor medida mediante mensajes directos. Se podría decir que el CyberBullying extiende, espacial y temporalmente, el maltrato psicológico al tiempo que agrega potencia nociva.

Así, esta modalidad de Bullying cierra más puertas y estrecha las rutas de escape al maltrato, además que facilita un mayor grado de impunidad.

Dada la creciente importancia de este tipo de Bullying apoyado en las comunicaciones vía medios electrónicos, en varios países, por ejemplo España se le describe por separado y se le define como una forma de acoso que saca provecho de las redes sociales y los dispositivos electrónicos.

El Cyberbullying se presenta de diversas formas y con métodos específicos; por ejemplo la divulgación de información personal; de imágenes / videos sin autorización, muchas veces en las que la víctima aparece con poca ropa o realizando actos sexuales; la usurpación de identidad; comunicar falsedades sobre

la víctima para deteriorar su imagen y credibilidad social, entre otros. Muchas veces consiste en amenazas y mensajes ofensivos directos a la víctima.

Aunque para algunos, la variable económica resulta una limitante (acceso al consumo de Internet y telefonía), en general se piensa que cada día se incrementa el ciber acoso.

En tal sentido, Ortega, Calamaestra y Mora, (2008), resaltan la importancia de canalizar esfuerzos específicos para su contención. Con el Ciberbullying, el agresor utiliza nuevas herramientas para acosar a la víctima en cualquier momento, con la ventaja adicional de que si así lo desea (o por estrategia), fácilmente se mantiene en el anonimato.

#### **1.6. Participantes en el Bullying.**

Coloroso, (2004), Ortega, (2010), Olweus, (1978 y 1993), Sullivan et al, (2006) coinciden en que el Bullying no se restringe por distinciones sociales o de género aunque parece que en el perfil del agresor existe una ligera predominancia de los varones. Indican que los tres roles de mayor importancia en el Bullying son los siguientes:

- **Víctima:** es quien recibe las agresiones y resulta el participante socialmente más visible y regularmente es quien recibe mayor atención y contención emocional tanto personal como profesional.
- **Espectadores:** (pasivos o cómplices), en gran parte, el Bullying ocurre y continúa desarrollándose debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente. Aunque identificar el fenómeno no implica su automática solución, el ocultamiento lo propicia, dado que facilita la impunidad y de alguna manera supone complicidad. Al menos por omisión, los espectadores también comenten Bullying ya que no hacen nada por evitarlo o denunciarlo, (Swearer et al., 2009).

En apariencia el temor a convertirse en blanco de las agresiones y la mera apatía, son las principales causas del comportamiento de los observadores o testigo del Bullying.

No queda claro si este comportamiento genera algún tipo de beneficio emocional para los observadores, si bien reciben algunos beneficios sociales, más otros que les comparte el agresor que derivan del abuso al que someten a la víctima.

- **Agresor.** Para los agresores, las conductas de acoso y violencia pueden hacerse crónicas y convertirse en una manera regular de alcanzar sus objetivos. Así, el adolescente entra en riesgo de derivar hacia otras conductas delictivas en otros entornos sociales.

#### **1.6.1. Conductas indicadoras de que el adolescente comete Bullying.**

Los mismos autores: Coloroso, (2004), Ortega, (2010), Olweus, (1978 y 1993), Sullivan et al, (2006) especifican algunas conductas que permiten detectar que un adolescente comete Bullying:

- Goza de popularidad y apoyo, pero con sentimientos ambivalentes de respeto o miedo.
- Ignora los derechos de los demás; tiene dificultades para cumplir las normas y tiende a transgredirlas. Con frecuencia no reconoce la autoridad.
- Aparenta alta autoestima y tiene baja autocrítica. Se muestra enfadado con frecuencia, impaciente y emplea tonos despreciativos en sus valoraciones sobre los demás.
- Miente respecto a la manera de relacionarse con algunos de sus pares.
- Presenta diversas conductas antisociales y delictivas. Trata de imponer sus criterios utilizando la agresividad verbal, física o psicológica.
- Relaciones sociales negativas (amigos y conocidos que delinquen o han intentado suicidarse).

- Se siente con frecuencia insatisfecho, sin motivación para trabajar con sus pares; tiene un bajo rendimiento académico o incluso fracasos escolares y rechazo a la escuela. Pobre responsabilidad y mal estudiante; sin interés por los estudios; baja autoestima académica.
- Baja tolerancia a la frustración, alto nivel de cogniciones prejuiciosas
- No controla sus reacciones. Temperamento agresivo e impulsivo. Falta de sentimiento de culpabilidad. Crueldad, insensibilidad y falta de empatía con la víctima. Ira incontrolada e impulsividad. Alta tendencia a la psicosis, una mala regulación de las emociones.
- Depresión y autolisis; en casos más extremos intenta el suicidio.
- Consume alcohol y otras drogas.
- Tiene comportamientos agresivos con los miembros de su familia.

## **1.7. Consecuencias del Bullying.**

El Bullying no sólo tiene consecuencias negativas para las víctimas sino para todos los participantes en general.

En las escuelas genera tensión social y problemas en el ámbito del aprendizaje además que refuerza roles nocivos en los adolescentes. Perjudica a los alumnos adolescentes, a sus familias, a docentes, a las propias escuelas y en general al entorno social actual y futuro (Swearer et al., 2009). Se podría afirmar que el acoso escolar tiende a propagarse y que deteriora el tejido social.

### **1.7.1. Consecuencias para la víctima.**

La víctima vive una vida de temor (incluso terror); rechazan ir a la escuela; disminuyen su desempeño académico; padecen: ansiedad, depresión, retraimiento y experimentan una baja autoestima; algunos llegan a cometer intentos de suicidio o se suicidan, (Elliot, 2008; Mendelson et al., 2010; Olweus, 1993; Sesar et

al., 2012). De acuerdo a estos autores, los efectos del Bullying pueden llegar a afectar por entero la vida adulta de las víctimas.

### **1.7.2. Consecuencias para los espectadores.**

De acuerdo a estos mismos autores, los espectadores corren el riesgo de insensibilizarse ante las agresiones cotidianas y de no reaccionar a las situaciones de injusticia en su entorno.

Los espectadores se sienten amedrentados y muchas veces tienen que ser cómplices de las agresiones, e incluso también ellos las cometen para evitar convertirse en el blanco de las mismas.

Para mantenerse como integrantes del grupo cercano al agresor, en ocasiones incurren en comportamientos riesgosos que les llevan a ser castigados tanto en el ámbito escolar como legalmente.

En las personas que observan la violencia sin hacer nada para evitarla, se produce falta de sensibilidad, apatía y baja solidaridad.

Se considera que algunos espectadores transforman sus roles pasivos y físicamente incurren en actos de Bullying por su propia cuenta, (Swearer et al., 2009).

### **1.7.3. Consecuencias para el agresor.**

En cuanto a los efectos del Bullying sobre los propios agresores, algunos estudios indican que pueden estar al inicio de una serie de conductas delictivas que quizá ya nunca podrán dejar por si solos.

Para el agresor, el Bullying le dificulta la convivencia con sus pares. Su rol le impulsa a actuar de forma autoritaria y violenta, llegando en muchos casos a convertirse en un delincuente.

Normalmente, el agresor se comporta de una forma irritada, impulsiva e intolerante. No sabe perder; necesita imponerse a través del poder, la fuerza y la amenaza. Con frecuencia transgreden los límites éticos y legales y con facilidad se enrolan en problemas y discusiones. Por ejemplo, toman el material del compañero sin su consentimiento; ostentan una autoridad exagerada; empujan y golpean a sus pares y ridiculizan a los compañeros que sienten más débiles.

Los alumnos que actúan como agresores se caracterizan por presentar problemas a corto plazo tales como bajo rendimiento académico, conflictos con las normas escolares y con los docentes, (Ortega, 2010).

En su vida adulta, los agresores regularmente presentan problemas de conductas antisociales; abuso en el consumo de alcohol; dificultades para asumir responsabilidades; desempleo; rupturas matrimoniales y trastornos psiquiátricos, (Cava et al., 2006).

Con relación al suicidio, varios autores coinciden en que de los adolescentes que intentan suicidarse, algunos han sufrido o propinado maltrato en la escuela.

Como lo anota Papalia en la recopilación de trabajos que realiza en su publicación del año 2010:

*“Los jóvenes que consideran o intentan el suicidio suelen tener antecedentes de enfermedades emocionales. Es probable que sean perpetradores o víctimas de la violencia y que tengan problemas académicos o conductuales en la escuela. Muchos sufrieron maltrato en la niñez y tienen graves*

*dificultades en sus relaciones. Tienden a pensar mal de sí mismos, a sentirse indefensos y a tener un pobre control de impulsos y poca tolerancia a la frustración y al estrés. Estos jóvenes a menudo están distanciados de sus padres y no tienen a nadie fuera de la familia a quién recurrir. También suelen haber intentado el suicidio antes o tener amigos o familiares que lo hicieron".* (Borowsky et al. ,2001; Brent y Mann, 2006; Garland y Zigler, 1993; Johnson et al., 2001; National Institute of Mental Health, 1999<sup>a</sup>; "Suicide Part I", 1996; Swedo et al., 1991).

Lo anterior expone la necesidad de realizar esfuerzos en el ámbito académico para tratar de diluir los efectos negativos del Bullying a mediano y largo plazo, tanto con los agredidos como con los agresores.

## **Capítulo II.**

### **ADOLESCENCIA.**

El continuo desarrollo de las personas les lleva a una etapa de grandes y profundos cambios que se entremezclan a gran velocidad y con una potencia incontenible. Esta etapa resulta crucial en la vida; el cuerpo y la mente del niño funcionan como una suerte de crisol en el que se funden (muchas veces se confunden) los procesos de nuestra herencia. Casi repentinamente dichos procesos se activan al violento ritmo que impone una desbocada producción hormonal. Los disparadores genéticos operan transformaciones físicas y fisiológicas que de alguna manera son reguladas por ciertos factores externos a los que se expone el individuo durante esa etapa o en períodos anteriores.

La sinergia de dichos cambios y transformaciones evolutivas genera nuevas formas y estilos de comportamiento que retroalimentan y también afectan la emocionalidad y el desarrollo integral del adolescente.

#### **2.1. Concepto de adolescencia.**

La adolescencia (Papalia, 2010) es una etapa en el desarrollo humano caracterizada por los diversos cambios que operan en el individuo.

Estos cambios ocurren en distintas aspectos de la vida de la joven persona: cambios físicos y fisiológicos; cognitivos; sociales; emocionales y actitudinales.

En esta etapa, el individuo transita de la niñez hacia el inicio de la vida adulta.



La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como “... *la etapa de la vida entre los 10 a los 19 años; tiene dos fases: la adolescencia temprana que abarca de los 10 a los 14 años y la adolescencia tardía que va de los 15 a los 19 años. Período en el que el individuo se desarrolla desde la aparición de las características sexuales secundarias, hasta la madurez sexual siendo de gran importancia para el ciclo vital, en donde los individuos toman una nueva dirección en su desarrollo, alcanzando la madurez sexual y elaborando su identidad y su proyecto de vida*”, (OMS 1995).

## **2. 2. Cambios físicos y fisiológicos en la adolescencia.**

Los cambios físicos y fisiológicos resultan muy notables y algunos autores (Davison, Susman y Birch, 2003; Lee, et al., 2007, en Papalia, 2010) consideran que son estos los que marcan de manera más significativa el inicio de la adolescencia.

La adolescencia es una etapa de maduración del individuo y las particularidades de los cambios de cada individuo se encuentran en la herencia genética que reciben directamente de sus padres, si bien la generalidad de estas condiciones es característica de nuestra especie.

Schonfeld (1967, en Caplan y Lebovici, 1969) menciona que “... *la adolescencia es una etapa dinámica en el transcurso del desarrollo, en la cual tienen lugar profundos cambios en el desarrollo físico, fisiológico, así como en la personalidad, de manera tal que el niño se transforma en un adulto sexualmente atractivo, capaz de intervenir en la reproducción*”.

Schonfeld, (1967, en Caplan y Lebovici, 1969); Davison, Susman y Birch, (2003; en Papalia 2010); Lee, et al., (2007, en Papalia, 2010), también señalan que la gran cantidad de mecanismos de bio retroalimentación que surgen y se establecen en los distintos sistemas del adolescente lo seguirán acompañando, gran parte de su vida, algunos incluso, hasta su muerte.

Explican que los principales responsables de los cambios físicos y fisiológicos son:

- El sistema endócrino que tiene como función principal la interacción del hipotálamo, la hipófisis y las gónadas.
- El hipotálamo es la estructura neuronal que regula la ingesta de alimento, de bebidas y de la actividad sexual. Interactúa con la hipófisis para la regulación corporal de las hormonas.
- La hipófisis es la glándula endócrina que controla el crecimiento corporal y regula el funcionamiento de otras glándulas a través de la producción de hormonas. En los hombres envía gonadotropina a los testículos y en el caso de las mujeres envía hormona estimulante del folículo a los ovarios.
- Hormonas: sustancias químicas de gran potencia que son segregadas por las glándulas endócrinas y que el torrente sanguíneo lleva a todo el cuerpo.
- Andrógenos: hormonas en mayor cantidad en individuos masculinos no obstante también actúan en la fisiología de las mujeres.
- Estrógenos: hormonas en mayor cantidad en individuos femeninos aunque también se encuentran en los hombres en menores volúmenes.
- Testosterona: uno de los andrógenos con un importante papel en el desarrollo de los genitales externos; también influye en el aumento de la estatura y cambio en la voz.
- Estradiol: otro estrógeno cuyo rol impulsa el desarrollo de los senos, útero y en el nueva morfología de los huesos.
- Las gónadas o glándulas sexuales, son: en la mujer los ovarios y en los hombres los testículos.

En línea con lo anterior, Papalia (2010) indica que la pubertad surge de una mayor producción de hormonas relacionadas con el sexo y el crecimiento dándose en dos etapas: adrenarquía, que implica la maduración de las glándulas suprarrenales. Tiempo después (años) la gonadarquía, es decir la maduración de los órganos sexuales.

En particular las hormonas juegan un importante papel ya que son los disparadores de los cambios fisiológicos, y por ende de los físicos.

El inicio de la producción elevada de hormonas parece depender de que se alcance una cantidad crítica de grasa corporal, aquella que se necesita para una reproducción exitosa. Por lo anterior, las niñas incrementan más de peso que los niños e inician su desarrollo puberal más temprano, regularmente antes que los niños, (Davison, Susman y Birch, 2003; Lee, et al., 2007, en Papalia, 2010).

A continuación, de acuerdo a estos mismos autores, se muestran los principales cambios físicos y fisiológicos relacionados con la maduración sexual que se presentan en la vida de los individuos, tanto en hombres como en las mujeres.

### **2.2.1. Primera fase de la adolescencia.**

Hombres (12 a 13 años):

Comienza un aumento en el tamaño de los testículos; crece el escroto y su piel se vuelve más áspera y enrojece; incrementa el tamaño y grosor del pene; aún no aparece vello púbico por completo.

Mujeres (10 a 11 años):

Desarrollo de la cadera; de los pechos, pezones elevados (yema).

### **2.2.2. Fase media de la adolescencia.**

Hombres (13 a 16 años):

Vello púbico pigmentado, áspero y recto en la base del pene, más crespo y abundante que se extiende hacia el ombligo; vello axilar; el pene y los testículos continúan con su crecimiento; el escroto también crece, se hace más rugoso y más pigmentado; aceleración de crecimiento en la estatura con un máximo incremento

con la aparición del vello púbico y que disminuye con rapidez cuando este ya ha crecido; maduración de la próstata y las vesículas seminales; eyaculaciones espontáneas o inducidas pero los espermatozoides son insuficientes en número y tienen movilidad inadecuada (esterilidad adolescente); la voz comienza a cambiar a medida que la laringe se dilata.

Mujeres (11 a 14 años):

Vello púbico pigmentado, áspero y recto en la base de los labios mayores pero que gradualmente se hace rizado y se extiende (sobre el Monte de Venus); vello axilar que aparece después del vello púbico, se presentan “estirones” en el aumento de la estatura con un marcado incremento en altura unos 18 meses antes de la Menarca; los labios se agrandan; la secreción vaginal se acidifica; los pechos se incrementan, las aureolas y los pezones se elevan (Pecho Primario).

### **2.2.3. Última fase de la adolescencia.**

Hombres (16 a 18 años):

Aparece y se difunde el vello facial y corporal; el vello púbico y axilar se hace más denso; la voz se vuelve más grave (profunda); la eyaculación contiene un número adecuado de espermatozoides con suficiente movilidad para la fertilidad; disminuye el ritmo de crecimiento en la altura: se llega al 98% de la altura madura unos tres meses antes de cumplir 18 años.

Mujeres (14 a 16 años):

Vello axilar en cantidad moderada; el vello púbico plenamente desarrollado y extendido; pechos llenos y con la forma adulta; menstruación bien establecida; músculos bien desarrollados; disminuye el ritmo de crecimiento en la altura que cesa unos tres meses después de los 16 años.

Las tablas 1, 2 y 3 muestran la secuencia de los cambios fisiológicos; desde la niñez hasta la adolescencia, (Papalia, 2010; Caplan y Lebovici, 1969).

- Tabla 1: características masculinas.

<b>Características masculinas</b>	<b>Edad en que aparecen por primera vez</b>
Crecimiento de los testículos y el escroto	9 – 13.5
Crecimiento del vello púbico	12 – 16
Crecimiento corporal	10.5 – 16
Crecimiento del pene, la próstata y las vesículas seminales	11 – 14.5
Cambio de voz	Más o menos al mismo tiempo que el crecimiento del pene
Primera eyacuación de semen	Alrededor de un año después del inicio del crecimiento del pene
Aparición del vello facial y axilar	Alrededor de 2 años después de la aparición del vello púbico
Mayor actividad de las glándulas productoras de grasa y sudor (lo que puede generar acné)	Más o menos al mismo tiempo que la aparición del vello axilar

- Tabla 2: características femeninas.

<b>Características femeninas</b>	<b>Edad en que aparecen por primera vez</b>
Crecimiento de los senos	6 - 13
Crecimiento del vello púbico	6 - 14
Crecimiento corporal	9.5 - 14.5
Menarquía	10 – 16.5
Aparición del vello axilar	Alrededor de 2 años después de la aparición del vello púbico
Mayor actividad de las glándulas productoras de grasa y sudor (lo que puede generar acné)	Más o menos al mismo tiempo que la aparición del vello axilar

- Tabla 3: características sexuales secundarias agrupadas:

<b>Niñas</b>	<b>Niños</b>
Senos	Vello púbico
Vello púbico	Vello axilar
Vello axilar	Desarrollo muscular
Cambios en la voz	Vello facial
Cambios en la piel	Cambios en la voz
Mayor anchura y profundidad de la pelvis	Cambios en la piel
Desarrollo muscular	Ensanchamiento de los hombros

#### **2.2.4. El estirón del crecimiento adolescente.**

Implica un aumento rápido de la estatura, peso; crecimiento muscular y óseo que ocurre durante la pubertad. En las niñas generalmente inicia entre los nueve y medio y los catorce y medio años (usualmente alrededor de los 10 años) y en los niños entre los diez y medio y dieciséis años (por lo general a los 12 o 13 años). Suele durar alrededor de dos años; poco después de que termina, el joven alcanza la madurez sexual.

Como el estirón del crecimiento de las niñas ocurre por lo regular dos años antes que el de los varones, las que tienen entre 11 y 13 años suelen ser más altas, pesadas y fuertes que los niños de la misma edad.

Después de su estirón, los niños son de nuevo más grandes. Las niñas por lo general alcanzan su estatura máxima a los 15 años, y los varones a los 17. La tasa del crecimiento muscular llega a su punto más alto a los doce y medio años en las niñas y a los catorce y medio en los muchachos, (Gans, 1990, en Papalia, 2010).

El crecimiento de niñas y niños es diferente, lo cual se manifiesta no solo en las tasas de crecimiento sino también en la forma en que se produce.

Los niños se hacen más grandes en general; sus hombros son más anchos, sus piernas más largas en relación con su tronco y sus antebrazos son más largos en relación con la parte superior del brazo y a su estatura.

Por su parte, la pelvis de las niñas se ensanchan para facilitar la maternidad y bajo su piel se acumulan capas de grasa, lo que le da una apariencia más redondeada. En ellas, la grasa se acumula dos veces más rápido que en los varones (Susman y Rogol, 2004, en Papalia 2010). Dado que cada uno de estos cambios sigue su propio programa, algunas partes del cuerpo pueden estar fuera de proporción por un tiempo.

Estos cambios físicos tienen ramificaciones (y conexiones) psicológicas. A la mayoría de adolescentes les preocupa más su apariencia que cualquier otro aspecto de su persona y a algunos no les gusta lo que ven en el espejo. La percepción de la propia apariencia puede derivar en problemas de diversos tipos: alimentarios, de consumo de drogas, inicio de la actividad sexual y propiciar elementos para acosar a sus pares en la escuela.

### **2.2.5. Los cambios y mutaciones.**

Freud, A. (en Caplan y Lebovici, 1969) expresa que la adolescencia es una etapa de grandes conflictos (internos y externos), de fuerte ansiedad y tensión. Considera que si un adolescente no experimentaba este tipo de alteraciones durante dicha etapa, en su vida como adulto tendría problemas.

Explica que una de las mayores problemáticas de los adolescentes es definir los caminos que tomarán en la vida. La disyuntiva de comportarse como niños o como adolescentes les sitúa en conflicto permanente y muchas veces sus propios pares lo impulsan a actuar de manera poco convencional.

En esta situación de cambios corporales y la creciente toma de consciencia de sobre lo que sucede en su vida, sus necesidades afectivas, de reconocimiento y de pertenencia los hacen proclives a afiliarse a grupos y tendencias sociales.

En alcance, las funciones del yo adquieren mayor resistencia a la regresión, con lo que la percepción, el pensamiento y la memoria se consolidan (zona libre de conflicto del yo) y de alguna manera incrementan la sensación de autonomía del adolescente.

En línea con lo anterior, se observa que el adolescente es capaz de planear y anticipar ciertas reacciones y comportamientos de sus pares en respuesta a su

propia actuación en su entorno escolar inmediato, e incluso en distintas zonas de interacción en Internet.

Por extensión y basados en el sentido común podríamos decir que en la adolescencia, los cambios cognitivos también hacen que la preferencia hacia los objetos (y sujetos) de interés (en particular aquellos que generan mayores sensaciones lúdicas o que estimulan su curiosidad) cambie significativamente y se oriente hacia otros, hasta entonces menos conocidos.

### **2.3. Cambios cognitivos.**

En el contexto de la diversidad de cambios que se presentan en cada individuo al vivir su adolescencia, en la socialización del adolescente también ocurren importantes cambios, mismos que pueden ser explicados desde el enfoque constructivista, (Piaget, Vigotski, Ausubel).

Estos autores explican que durante los cambios cognitivos y sociales del adolescente, ellos mismos construyen activamente (con apoyo de otros) su conocimiento y su comprensión del mundo.

Debido al poderoso incremento en los hábitos de consumo de Internet y de los servicios derivados de dispositivos electrónicos móviles de comunicación y su impacto en el comportamiento y cognición de los adolescentes, en el presente trabajo también se muestran los principios de la nueva teoría del aprendizaje denominada Conectivismo que lanza Siemens (2004).

#### **2.3.1. Jean Piaget.**

Según la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1990), los niños transitan por distintas etapas según la manera de conocer, interpretar y comprender el entorno, e incluso (al menos parcialmente), su propio pensamiento.



Esta misma teoría describe los cambios cognitivos del individuo desde su nacimiento hasta los 15 años. Divide el desarrollo en 4 etapas según las capacidades y rangos de edad del individuo.

Etapa Sensoriomotora. De cero a 2 años: los individuos construyen la comprensión del mundo integrando la información que reciben vía vista y oído con las sensaciones físicas y motrices que experimentan.

Etapa Pre operacional. De los 2 a los 7 años: el individuo inicia su representación del mundo mediante la utilización de palabras, imágenes y dibujos.

Etapa de Operaciones Concretas. De los 7 a los 11 años: el individuo es capaz de realizar operaciones; el pensamiento lógico sustituye (mayoritariamente) al intuitivo, en particular cuando se aplica a situaciones concretas y específicas: conservación y clasificación.

Etapa de las Operaciones Formales. De los 11 a los 15 años: aparición y uso del pensamiento abstracto. Capacidad de realizar introspección (pensar sobre sus propios pensamientos).

Piaget (1990) refiere que la maduración del individuo ocurre a través de diferentes etapas o estadios. Expresa que en cada estadio, el individuo adquiere maduración y pasa de uno a otro. Cada etapa impulsa el cambio para pasar a la siguiente. Se podría decir que cada uno de estas es interdependiente con la anterior y en general son secuenciales.

La madurez es de hecho un proceso activo; en tal proceso, los niños buscan en su medio ambiente información en paralelo a la estimulación y siempre lo realizan de acuerdo al nivel de madurez de su pensamiento.

Los cambios físicos y fisiológicos en el adolescente ocurren durante la última etapa del desarrollo cognitivo y de alguna manera se interrelacionan dado que también en ella se presenta lo siguiente:

- Uso de lógica formal sistemática y proposicional para la resolución de problemas y elaboración de conclusiones mediante pensamiento lógico deductivo.
- El grado de inteligencia se desarrolla significativamente al integrar y manejar una mayor cantidad de información.
- La capacidad perceptiva se incrementa y el individuo puede acceder a una mayor cantidad de estímulos visuales, auditivos; derivados del contacto físico. También logra una percepción de las sensaciones en su cuerpo.
- El adolescente puede imaginar o considerar alternativas de comportamiento social; de enfoque de problemas; de planeación y anticipación de hechos concretos.
- Puede plantearse hipótesis y pasos tentativos para la solución o rechazo de estos.

En adición menciona que no solo opera elementos conocidos sino que es capaz de imaginar y manejar (formular, evaluar, probar) otros conceptos desconocidos, en particular los contrarios a los que ya conoce. En tal sentido tiene la capacidad de comportarse propositivamente, es decir con finalidades ulteriores previsibles.

- El adolescente puede pensar (planer, acumular experiencia por ensayo y error) y actuar (realizar actos físicos) con intencionalidad, es decir comportarse volitivamente, de manera que ocurran eventos que desea que ocurran tanto en él mismo, como en su entorno físico o social. Durante la adolescencia (más al inicio y con una tendencia a disminuir según se avanza en esta etapa), el individuo tiende a basar su pensamiento en una manera dualista, es decir sus juicios se cierran a dos alternativas y regularmente no considera otras posibilidades ni puntos intermedios.

### **2.3.2. Lev S. Vigotski.**

En su enfoque constructivista, (Vigostki, 1936, en Dubrovsky, 2000) pone especial énfasis en el manejo del lenguaje como fundamento en los procesos cognitivos. Maneja el concepto de andamiaje para explicar el apoyo que recibe el niño por parte de otros con mayor capacidad e información.

El andamiaje permite al individuo alcanzar cada vez un nivel más elevado de conocimiento. Al entrar en contacto con quien le ayuda, el individuo aprende a ordenar sus conceptos, a enriquecer su vocabulario y hace que su discurso sea más lógico y racional.

Así, el niño utiliza el lenguaje para comunicarse pero también lo utiliza para otros aspectos de su vida: planeación, monitoreo y regulación de su propio comportamiento. A este proceso Vigotski lo denomina comunicación interna. Explica que la comunicación interna muestra el desarrollo del pensamiento del niño y mejora la comunicación externa, la social.

Otros autores entre los que destaca Papalia, (2010) señalan que la comunicación interna (de mayor relevancia como etapa de transición en la niñez de los 3 a los 7 años) resulta significativa para hablar consigo mismo, lo que motiva la reflexión y ayuda en el desarrollo de las habilidades sociales del niño.

La socialización no se construye de manera separada del conocimiento sino más bien se construyen simultáneamente y ambos se retroalimentan constantemente en tiempo real. Operan sistémicamente, cada uno como un todo y al mismo tiempo como componentes interrelacionados, cuya interacción genera una resultante gestáltica que agrega eficiencia a los distintos procesos cognitivos del adolescente.

Para Vigotski (1978), el conocimiento se produce debido al contexto en el que se sitúa la persona: acerbos, herramientas, entorno físico y otras personas.

En el adolescente, el conocimiento en gran parte depende de lo que denomina “zona de desarrollo próximo” (ZDP); lo que explica la necesidad de interacción con otras personas para resolver tareas que le resultan muy difícil resolver por sí solo.

En tal sentido, el adolescente incorpora a su acervo, que es más sencillo y eficiente realizar actividades junto con otros...“lo que se adquiere mejor mediante la interacción con otras personas en actividades cooperativas”.

Con base en los principales conceptos relacionados con la construcción cognitiva del individuo, misma que depende de la interacción con otras personas en su entorno, a Vigostki se le considera el creador de la teoría de constructivismo social.

En lo general, las teorías (Piaget-Vigotski y Ausubel) coinciden en que los niños construyen activamente su aprendizaje. A partir de lo anterior los docentes resultan guías o asistentes para hacer más fácil el desarrollo cognitivo de los educandos. (Ver tabla 4).

Tabla 4. Principales conceptos de Piaget y Vigotski.

Teoría de Piaget		Teorías de Vigotski	
Procesos cognitivos	Principalmente enfocada en dos procesos del desarrollo cognitivo de los educandos: acomodación y asimilación	Presupuestos	El lenguaje resulta clave en la adquisición de las habilidades mentales. Las destrezas cognitivas brindan habilidad en las relaciones sociales
Etapas	Cuatro etapas secuenciales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensoriomotriz</li> <li>• Preoperacional</li> <li>• Operaciones concretas</li> <li>• Operaciones formales</li> </ul>	Zona de Desarrollo Próximo	Dificultad para resolver las tareas solas Estas mismas tareas pueden realizarse con asesoría o apoyo
		Andamiaje	Cambios en el apoyo que requiere durante una sección completa del aprendizaje
		Pensamiento y Lenguaje	El lenguaje es un factor clave en la cognición
General	El educando es pensador activo y construye su aprendizaje A mayor lenguaje interno, mayor cognición primitiva	General	No propone etapas del desarrollo: ZDP; lenguaje diálogo (interno y externo) y herramientas de la cultura

### 2.3.3. David Paul Ausubel.

Ausubel, (1963) es el creador de la teoría del aprendizaje significativo. Según su teoría, este tipo de aprendizaje sucede cuando el individuo trata de dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos y los conocimientos existentes.

Así, el adolescente construye su propio conocimiento y se mantiene interesado por aprender. Destaca que los materiales por aprender deben ser potencialmente significativos para los adolescentes (Ausubel & Robinson, 1969).

Se considera que Ausubel es seguidor de la teoría de Piaget ya que su teoría trata sobre la estructura del pensamiento respecto a la transformación y organización del nuevo conocimiento. Ausubel también utiliza algunos conceptos de Vigostki relacionados con la necesidad de que el educando cuente con personas que resulten guías para la construcción del conocimiento a través de la interacción social; es decir otras personas que le apoyen en su construcción del conocimiento y solución de problemas.

Para Ausubel, dentro del aprendizaje significativo para los adolescentes se fomenta la resolución de problemas y la creatividad. Para lograr lo anterior, quienes les apoyan tienen que asegurarse que el adolescente:

- Comprende bien las instrucciones de su guía.
- Puede concentrarse en la forma de dar solución a los problemas y evita distractores.
- Utiliza los conocimientos previos para la solución de problemas y que considera las distintas resultantes posibles.
- Realiza activamente el proceso de búsqueda; indaga a profundidad.
- Es cuidadoso y minucioso en la forma de buscar las soluciones.
- Tiene capacidad para superar los efectos negativos; muestra fortaleza ante las adversidades.
- Requiere y valora de la guía de un tutor.
- Cuenta con suficiente nivel de inteligencia.
- Idealmente: tiene mentalidad flexible y abierta; curiosidad intelectual.

La teoría de Ausubel, expresa la necesidad de que la guía destinada al aprendizaje del adolescente no se limite a fines meramente académicos, sino para llevarle a logros de vida en general. Por lo anterior se considera que su enfoque constructivista, también aplica en los aspectos formativos del adolescente, por lo

que comprende las tácticas de socialización y convivencia del adolescente con sus pares en la escuela.

#### **2.3.4. Conectivismo.**

El Conectivismo se asume como la teoría del aprendizaje del post-constructivismo, (Verhagen, 2006; Kop y Hill, 2008; Bell, 2011, en Siemens, 2006), se fundamenta en distintos principios y casi coloquialmente se le denomina como: "Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital".

Siemens (2004 y 2006), establece los siguientes principios del conectivismo:

- El aprendizaje y el conocimiento yace en la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es el proceso de conectar nodos o fuentes de información.
- No sólo de los humanos se aprende, el conocimiento puede residir fuera del ser humano.
- La capacidad de aumentar el conocimiento es más importante que lo que ya se sabe.
- Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad para ver las conexiones entre los campos, ideas y conceptos es primordial.
- La información actualizada y precisa es la intención de todas las actividades del proceso conectivista.

Asimismo refiere que la toma de decisiones es en sí misma un proceso de aprendizaje; escoger qué aprender y el significado de la información entrante es visto a través de la lente de una realidad cambiante; es posible que una respuesta actual a un problema esté errada el día de mañana bajo la nueva información que se recibe, debido a que:

- La integración de la cognición y las emociones en las decisiones es importante. El pensamiento y las emociones se influyen mutuamente. Una teoría del aprendizaje que sólo considere una dimensión excluye una gran parte de cómo sucede el aprendizaje.
- El aprendizaje tiene un objetivo final que es el aumento de la capacidad para "hacer algo". Esta mayor competencia podría ser en un sentido práctico (aprender a patinar por ejemplo), o en la capacidad de funcionar eficazmente en la era del conocimiento (conciencia de sí mismo, gestión de información personal, etcétera). El aprendizaje no es solo para la comprensión, la actuación, es decir realizar algo es un elemento necesario.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializada. Un estudiante puede mejorar exponencialmente su propio aprendizaje si se conecta con otras redes existentes.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos, puede estar también en una comunidad, una red o una base de datos.
- La capacidad de saber más es más crítica que lo que se conoce actualmente. Saber dónde buscar información es más relevante que conocer la información.
- El cuidado y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje, las conexiones proporcionan mejores resultados que tratar de comprender los conceptos por uno mismo.
- El aprendizaje ocurre de diversas maneras, por cursos, correo electrónico, comunidades, las conversaciones, búsqueda en la web, lista de correo, blogs, MOOCs (*connectivist massive open online course*), wikis etcétera. Los cursos (o acudir a la escuela) no son el único medio para lograr el aprendizaje (Siemmens & Downes, 2008).
- Diferentes enfoques y habilidades personales son necesarios para aprender de forma efectiva en la sociedad actual. Por ejemplo, la capacidad de ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad indispensable.



- El aprendizaje en una organización y el aprendizaje personal son tareas integradas. El conocimiento personal se alimenta de las organizaciones e instituciones, y a su vez el individuo retroalimenta a la red para seguir aprendiendo. El conectivismo intenta proporcionar una explicación de cómo aprenden los estudiantes y las organizaciones.
- La toma de decisiones es en sí un proceso de aprendizaje. Elegir qué aprender y el significado de la información que se aprende es visto a través de una lente de realidad cambiante; lo que hoy es una respuesta aceptada, mañana puede ser equivocada debido a alteraciones que afectan la decisión.
- El aprendizaje es un proceso de creación de conocimiento y no sólo de consumo de conocimientos. Las herramientas de aprendizaje y las metodologías deberían de sacar provecho de esta característica del aprendizaje.

### **2.3.5. Nuevos ámbitos de socialización.**

De acuerdo con el reporte del INEGI (2016): dado el avance tecnológico actual, aunado a la potente oferta comercial de dispositivos electrónicos han generado la masificación del acceso y navegación en Internet, lo que abre una nueva zona de socialización. Reporta que el 57.4% de la población de 6 años se declara usuaria de Internet; 77.7 millones de mexicanos usan celular (66.6% con *smartphones*).

Derivado de lo anterior, los adolescentes que estudian tienen diversas necesidades académicas y de socialización que resuelven a través de Internet. No obstante que en el espacio físico de la escuela, realizan actividades deportivas, culturales o recreativas en compañía de sus pares, además, en Internet:

- Acceden a materiales e información académica para realizar trabajos en equipo: Wikipedia, Google, YouTube; Wikis, Bibliotecas; acerbos públicos; navegadores y buscadores en general.
- Socializan a través de Redes Sociales como Facebook, Twitter, Instagram o Vine.

- Consumen entretenimiento: juegos contra un servidor o versus otros jugadores en línea ya sea individualmente o en equipo; música y videos, por ejemplo en YouTube.
- Utilizan distintos servicios de comunicación personal incluso en tiempo real: e-mail: Google, Yahoo, WhatsApp, prácticamente en cualquier lugar donde se encuentren ya que utilizan distintos equipos que van desde una computadora personal, hasta dispositivos móviles como teléfonos inteligentes y tabletas.

Más que describir sus hábitos, la mención intenta exponer que este arsenal comunicacional, les permite realizar diversas actividades sociales, incluso acosar a sus compañeros de escuela.

Así, Internet extiende el alcance social y de aprendizaje de los adolescentes, por lo que las limitaciones que imponía el espacio físico de la escuela ya no son un impedimento real para aprender ni para socializar. Desafortunadamente, también extienden las opciones y ocasiones para acosar a otros adolescentes más allá del ámbito físico de la escuela y sus inmediaciones. (Ortega, 2008; Ortega y Córdova, 2010).

Estos mismos autores explican que para aquellos que reciben Ciberbullying, alejarse o evitar la escuela ya no les brinda descanso y viven en un permanente estado de temor (quizá de terror) que mina su estado anímico y corporal.

Aunque eviten socializar con sus pares, los ataques en Internet los atan a su rol de víctimas estén o no presentes en la escuela. Muchas veces no saben siquiera lo que se les atribuye en la red y simplemente llegan a la escuela a enterarse cuando interactúan con sus pares.

Las repercusiones nocivas en la salud de los ciber acosados podrían resultar mayores que cuando no existía Internet; su investigación e incorporación teórica impone retos tecnológicos de consideración.

#### **2.4. Cambios socio-emocionales.**

Las reacciones emocionales también llenan la vida del adolescente ya que sus sentimientos y emociones aparecen en nuevas formas y varían de intensidad súbitamente. Adicionalmente experimentan cambios emocionales y actitudinales derivados de la atracción física que ejercen sus pares.

La adolescencia puede ser una etapa difícil para algunos jóvenes y sus padres. El conflicto familiar, la depresión y las conductas de riesgo son más comunes que en otros momentos del ciclo de vida.

Las emociones negativas y las oscilaciones en el estado de ánimo son más intensas durante la adolescencia temprana, debido quizá al estrés asociado con la pubertad. En la adolescencia tardía, la emocionalidad regularmente se estabiliza, (Larzon, Moneta, Richards y Wilson, 2004, en Papalia, 2010).

Para varios autores, las relaciones que tienen los adolescentes con sus padres establecen las condiciones que les llevarán a una cierta calidad en sus relaciones de pareja en la adultez, (Overbeek, Estattin, Velmust, Ha y Engels, 2007, en Papalia 2010).

Díaz-Guerrero, (1975) anota que desde pequeños recibimos de nuestros padres pensamientos y maneras de ser, que son las premisas socioculturales pero a medida que tenemos más educación, nos damos cuenta que no estamos de acuerdo con todas las premisas socioculturales.

Las relaciones familiares negativas están asociadas con la depresión del adolescente (mayor número en mujeres), mientras que la identificación positiva con la familia acarrea menos depresión, (Gutman y Eccles, 2007, en Papalia, 2010). Por ejemplo, los adolescentes a quienes sus padres les brindan más oportunidades de tomar decisiones en su cotidiano reportan mayor autoestima que los que reciben menos oportunidades.

Un aspecto importante de la individualización es forjar los límites de control entre el yo y los padres dado que puede ocasionar conflictos familiares, (Nucci, Hasebe & Lins-Dyer, 2005, en Papalia, 2010).

En línea con lo anterior, los padres de adolescentes deben encontrar el equilibrio entre el exceso de libertad y el exceso de intromisión, (Goldstein, Davis-Kean & Eccles, 2005, en Papalia, 2010).

Cabe mencionar que Gutman y Eccles, (2007, en Papalia, 2010), también señalan que las relaciones de los adolescentes con sus padres son afectadas por la situación de vida de los padres, su trabajo, su estado socioeconómico y el estado del matrimonio. Lo anterior indica que las alteraciones negativas en la situación de vida de los padres afectan a los adolescentes (quizá por toda la vida) no obstante se trate de alteraciones pasajeras.

En un estudio longitudinal relacionado, (Offer, Kaiz, Ostrov y Albert, 2002, en Papalia 2010), los adolescentes que vivían situaciones con mayores problemas o que provenían de familias muy perturbadas, en la adultez seguían con vidas familiares inestables.

Los adolescentes que fueron creados en hogares con una atmosfera familiar positiva tendían a salir de la adolescencia sin problemas graves, y en la adultez establecían matrimonios sólidos y llevaban una vida bien adaptada.

Respecto a la relación de los adolescentes con otros adultos, varios autores, Buehler, (2006, en Papalia, 2010); Tolan, Gorman-Smith y Henry, (2003, en Papalia, 2010) expresan que los adolescentes resultan vulnerables a la influencia de la estructura de la comunidad y al trato que reciben por parte de los adultos. En tal sentido, los adultos deberían ser cuidadosos en el trato que les brindan; en particular los profesores deben cuidar la manera como les ayudan a los alumnos adolescentes a transitar por esta etapa. Además de ayudarles a aprender y desempeñarse académicamente, resulta importante que también les brinden contención emocional e información orientada a la asertividad social y académica.

Los cambios actitudinales se encuentran muy relacionados con la vida interior, sentimientos y emociones en el adolescente. Muchos autores señalan que los cambios actitudinales resultan elementos conductuales típicos del adolescente. Mencionan que la rebeldía parece ser una notoria actitud que afecta la disposición anímica y actitud hacia las distintas normas y reglamentos.

#### **2.4.1. Proceso de maduración del cerebro adolescente.**

Por la importancia de los recientes hallazgos recientemente reportados por Papalia (2010), sobre la relación entre el comportamiento del adolescente y la madurez cerebral durante esa etapa, a continuación se muestran los principales conceptos.

Según Papalia (2010), *“... los estudios actuales de imagenología revelan que el cerebro del adolescente todavía está en progreso. Entre la pubertad y la adultez temprana tienen lugar cambios espectaculares en las estructuras de cerebro involucradas en las emociones, el juicio, la organización de la conducta y el autocontrol”*.

Por ejemplo, en Estados Unidos, los estudios sobre el grado de madurez del cerebro del adolescente han arrojado variables que cuestionan culparlo de algunos de sus actos como si se tratara de una persona madura.

En tal sentido, Steinberg y Scott, (2003, en Papalia, 2010), argumentan que la inmadurez del cerebro cuestiona si resulta razonable hacer a los adolescentes legalmente responsables de sus actos, lo cual provocó que en 2005 la Suprema Corte de los Estados Unidos dictaminara que la pena de muerte era inconstitucional para un asesino convicto que tuviera 17 años o menos en el momento en que se cometió el delito, (Mears, 2005, en Papalia, 2010),

Algunos de los hallazgos de estos estudios arrojan que la toma de riesgos parece resultar de la interacción de dos redes cerebrales:

- 1)- Una red socioemocional que es sensible a estímulos sociales y emocionales, como la influencia de los pares.
- 2)- Una red de control cognoscitivo que regula la respuesta a los estímulos.

La red socioemocional incrementa la actividad en la pubertad, mientras que la red de control cognoscitivo madura de manera más gradual hacia la adultez temprana. Esos hallazgos pueden ayudar a explicar la tendencia de los adolescentes a mostrar arrebatos emocionales y conductas de riesgo y por qué la toma de riesgos suele ocurrir en grupos, (Steinberg, 2007, en Papalia, 2010),

De acuerdo con los hallazgos de algunos investigadores los adolescentes decodifican y procesan la información relativa a las emociones de manera diferente a los adultos (Baird., et al 1999; Yurgelu-Todd, 2002, en Papalia, 2010).

Explican que durante la etapa de desarrollo del cerebro inmaduro, se presentan sentimientos que anulan la razón e impiden que algunos adolescentes presten atención a las advertencias que generalmente los adultos consideran lógicas y persuasivas.

De tal manera que:

- Los adolescentes tempranos (de 11 a 13 años) tienden a usar la amígdala (que tiene una importante participación en las reacciones emocionales e instintivas) en lugar de los lóbulos frontales.

- Los adolescentes mayores (de 14 a 17 años) muestran patrones más similares a los adultos ya que usan los lóbulos frontales, estructuras encargadas de la planeación, el razonamiento, el juicio, la regulación emocional y el control de impulsos, lo anterior les permite realizar juicios razonados con mayor probabilidad de que sean más certeros.

En línea con lo anterior Bejork, et al., (2004, en Papalia 2010); Chambers, Taylor y Potenza, (2003, en Papalia, 2010), señalan que el subdesarrollo de los sistemas corticales frontales a los que se les asocia con la motivación, la impulsividad y la adicción puede llegar a explicar algunas razones por las que los adolescentes tienden a buscar emociones y novedad. También algunos de los motivos por los que a muchos adolescentes les resulta difícil enfocarse en metas a largo plazo.

Sobre la evolución de estos procesos, *Blakemore y Choudhury; Khun, (2006, en Papalia, 2010)* explican que poco antes de la pubertad inicia una aceleración importante en la producción de materia gris en los lóbulos frontales.

Estos autores especifican que *“... después del estirón del crecimiento disminuye en gran medida la densidad de la materia gris, en particular en la corteza prefrontal, a medida que se podan las sinapsis que no se utilizan y se fortalecen las restantes”*.

En adición, Khun, (2006, en Papalia, 2010, p. 361) anota: *“Por consiguiente, entre la adolescencia media y tardía los jóvenes tienen menos conexiones neuronales, pero estas son más fuertes, homogéneas y eficaces, lo que aumenta la eficiencia del procesamiento cognoscitivo”*,

Este mismo autor agrega que la estimulación cognoscitiva en la adolescencia se traduce en una diferencia fundamental en el desarrollo del cerebro. El proceso es bidireccional: las actividades y experiencias de una persona joven determinan qué conexiones neuronales se conservarán y fortalecerán. Tal desarrollo genera un mayor crecimiento cognoscitivo en esas áreas.

De tal manera, los adolescentes que “ejercitan” su cerebro mediante el aprendizaje para ordenar sus pensamientos, entender conceptos abstractos y controlar sus impulsos establecen las bases nerviosas que les servirán por el resto de su vida (ACT for Youth, 2002, en Papalia, 2010).

## **2.5. Estadísticas sobre la adolescencia.**

Según datos publicados por el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia: United Nations International Children’s Emergency Fund, (UNICEF, 2008), en ese año en México vivían 12.8 millones de adolescentes; hombres y mujeres de entre 12 y 17 años.

Por su parte el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en el censo de Población y Vivienda de 2010 señala que México contaba con 112´ 337, 000 habitantes de los cuales, 13´505,550 tenían entre 12 a 17 años de edad.

Las proyecciones poblacionales que publica el INEGI indican que a mediados del año 2016 seremos aproximadamente 122´ 300, 000 habitantes. De estos, la población de hombres y mujeres de 12 a 17 años será de 15´650, 000.



## **Capítulo III.**

### **RESILIENCIA Y ESCUELA.**

El planteamiento metodológico de la presente tesina se apoya en técnicas basadas en los principios de la resiliencia para idealmente fomentar un desarrollo personal y social de los docentes para que disminuyan el Bullying en las escuelas secundarias a través de generar o desarrollar la resiliencia en los adolescentes agresores.

Según Henderson y Milstein, (2003), la escuela es el lugar y el momento para establecer los fundamentos de la felicidad y la sabiduría. De esta manera, la escuela no es solo el lugar y espacio para instruir académicamente a los alumnos sino que el objetivo de mayor importancia es enseñarles a vivir; a ser sabios en la vida, a ser felices.

En lo general, existe una tendencia global a establecer condiciones resilientes en los entornos escolares; enfoques educativos; programas de prevención e intervención y currículos escolares que fomenten factores protectores individuales en las escuelas.

De acuerdo con esta misma investigación, al comparar grupos de adolescentes que van a la escuela versus adolescentes que ya no van (trabajan), se encontró que la escuela brinda mayor efectividad para desarrollar resiliencia fuera del hogar en lo relacionado a control de impulsos, tolerancia a la frustración, autoestima y prospectiva personal.

#### **3.1. Concepto de resiliencia.**

Podría decirse que la resiliencia es la entereza más allá de la resistencia. Es la capacidad de sobreponerse a un estímulo adverso o a una serie de condiciones

nocivas y traumatizantes en cualquier etapa de la vida, especialmente a las vividas durante la niñez en el seno de la familia.

Ser una persona resiliente no es ser una persona extraordinaria. La resiliencia está formada por capacidades que están en todas las personas en mayor o menor grado. La labor de los facilitadores (en las escuelas recae en los docentes) es desarrollar estas capacidades con actitud positiva y firmeza.

Murray, (en Flores, 2013) define la resiliencia como una actitud que permite resultados positivos al individuo ante la adversidad, sin importar qué tan difícil sea esta. Es la capacidad de responder o afrontar exitosamente la adversidad y a todos los problemas de la vida; desarrollar fortalezas para resistir a la adversidad; a los recuerdos y actitudes validadas (por la familia o figuras de autoridad cercanas) durante la niñez cuando su cerebro aún no había logrado su madurez.

Aclara que debe evitarse confundir resiliencia con resistencia, misma que quizá sea un rasgo de la “anomia asiliente”. También insiste en que se debe evitar confundir enfrentar, con afrontar (resolver).

Resulta importante exponer que la resiliencia es un proceso de construcción social. Bowlby, (1973, en Marrone 2001) y Ainsworth, (1978, en Marrone, 2001) establecen que mediante el apego, son los padres o cuidadores sustitutos, como mediadores con el medio social, los que ayudan a su constitución a través de una acción neutralizadora de los estímulos amenazantes. Siempre será fundamental otro humano para superar las adversidades, mediante el desarrollo de las fortalezas que constituyen la resiliencia.

El término «resiliente», del latín resilio, se utiliza también en física y significa volver de un salto o rebotar. Cyrulnik, (2002 y 2004), señala que la resiliencia expresa la cualidad de los materiales a resistir la presión o al doblarse y recobrar su forma original para no deformarse ante presiones y fuerzas externas por su capacidad de

resistencia al choque. Por lo anterior, algunos profesionales del comportamiento utilizan la analogía de la capacidad que tenemos para resistir y a manera de un resorte, regresar rápidamente a las condiciones (sanas) originales.

Aclara que la resiliencia indica que las personas no solo retornan a las condiciones iniciales sino que construyen y progresan, es decir, tienen un significativo desarrollo conductual y actitudinal.

Desde la perspectiva de Cyrulnik, (2004), la resiliencia apela a la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito a la adversidad y de desarrollar competencias sociales, académicas y vocacionales pese a estar expuesto a acontecimientos desfavorables; a estrés grave o a las tensiones de la vida actual”.

Menciona que el sentido del humor resulta un elemento que hace más fácil y sencillo desarrollar resiliencia al tiempo que permite sublimar las pulsiones agresivas y procesarlas mediante una expresión socialmente valorizada.

También señala que la creación artística o literaria resultan apoyos para manejar tensiones internas a través de una producción que les dé sentido.

El término se ha adoptado, en cierta forma, en lugar de invulnerable, invencible y resistente, ya que la acepción «resiliente» reconoce el dolor, la lucha y el sufrimiento implícitos en el proceso y, a diferencia del modelo médico basado en la patología, se aproxima a un modelo pedagógico proactivo basado en el bienestar y centrado en adquirir competencias y eficacia propias.

Como se ha mencionado, la resiliencia humana no se limita a resistir, implica también reconstruir la vida y su prospectiva. La resiliencia se concibe como “un resorte moral” e implica una cualidad en la que el individuo no se desanima y se supera a pesar de la adversidad. La resiliencia consiste más en la capacidad de sobreponerse a las experiencias nocivas que a resistir el daño moral y psicológico.

De manera similar, Manciaux, (2003), menciona que la resiliencia es la capacidad humana de sobreponerse a los riesgos (y adversidades concretas) que se presentan en la vida y más que únicamente superarlos, el individuo es capaz de desarrollar su potencial personal al máximo. En línea con lo anterior, refiere que adquirir resiliencia es un proceso vital y que todas las personas requieren superar episodios adversos para ser felices y evitar quedar marcados. La resiliencia también enseña a vivir bien, al tiempo que a aceptar el sufrimiento que trae consigo la propia vida.

Desde la concepción de Vanistendael y Lecomte, (2002) hay dos componentes esenciales de la resiliencia:

- La resistencia frente a la destrucción, que es la capacidad para proteger la integridad bajo presión; y más allá de la resistencia.
- La capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles.

Para estos autores, el concepto incluye, además, la capacidad de una persona de afrontar las dificultades de forma socialmente aceptable.

Para Cyrulnik, (2002) la resiliencia es un conjunto de fenómenos armonizados en el que la persona afronta (no confundir con enfrenta) su contexto afectivo, social y cultural. Este autor agrega que la resiliencia es el arte de “navegar en los torrentes de la vida”. Adicionalmente la promoción de la resiliencia, en el marco de una comunidad produce salud mental, (Melillo, 2004).

### **3.1.1. Respuesta resiliente.**

En lo acotado por Cyrulnik, (1999), en Colmenares, (2000), se establece que la respuesta resiliente no surge de manera automática sino que la persona la construye a partir de su propia identidad y circunstancia de vida.

La persona integra dicha respuesta conservando, al menos parcialmente, su identidad, sus sentimientos, sus valores y sus sueños.

Adicionalmente, este autor hace hincapié en tres elementos que deben estar presentes para considerar un comportamiento como resiliente.

- I. Se puede considerar como adversidad solamente aquello que el sujeto o el grupo social perciben como tal cosa. Es a partir de esta condición que puede aceptarse el inicio de un proceso resiliente.
- II. El nivel o grado de funcionamiento que alcanza el sujeto o en general su familia, una vez que superan la adversidad que perciben debe estar libre de comportamiento disfuncional, desajuste emocional o físico. El funcionamiento debe ser equivalente a lo que dentro de su cultura (en particular en su entorno) se considera normal y satisfactorio.
- III. Debe resultar posible identificar los procesos de interacción dinámica entre los aspectos familiares, fisiológicos, afectivos, sociales, económicos, culturales y de historia de vida, mismos que influyen en el sujeto o la familia y que estas personas logren consistente y progresivamente, un adecuado nivel de desarrollo e interacción.

Únicamente al cumplir estas tres condiciones se puede aceptar que una persona realmente ha superado una adversidad y ha salido fortalecida. En congruencia con lo anterior, la resignación, la resistencia, la evasión y algunas conductas delictivas (no éticas o ilegales), no pueden ser consideradas como manifestaciones o respuestas resilientes.

### **3.1.2. Anomia asiliente.**

Con base en lo que señala Flores, (2013), lo contrario a resiliencia es la anomia asiliente. Este autor la define como una actitud enferma. Expresa que la anomia asiliente describe una conducta desviada de la norma, que se caracteriza principalmente por transformar la visión real de sí mismo, por una visión errónea.

En trabajos anteriores, Flores, (2010), ya explicaba el concepto de anomia asiliente como una transformación social importante, que afecta directa y negativamente al desarrollo socioeconómico de grandes grupos sociales.

Este autor ejemplifica esta desviación con la fábula de un huevo de águila que es empollado entre varios huevos de gallina. El águila empieza su vida junto con pollos por lo que vive su vida como gallina, sin siquiera intentar volar a pesar de sus características y potencialidades; muere creyendo que fue gallina y sin haber sospechado que era un águila.

En tal sentido expresa que a pesar que el individuo es capaz, su comportamiento muestra su incompetencia y la del grupo social para resolver problemas y para alcanzar un estándar de vida elevado y productivo. Estas limitaciones hacen que se obtengan resultados negativos ante la adversidad.

En sus conclusiones agrega que la anomia asiliente social es producida por los cambios estructurales que forman diferencias, marginación y exclusión social, racial y étnica (el autor de la tesina añade exclusión académica y económica). En general podría ser lo opuesto de la resiliencia social y llamarse asiliencia social.

La asiliencia social fomenta la creencia popular de que no se pueden alcanzar las metas de desarrollo personal o social ni satisfacer la mayoría de las necesidades o motivaciones humanas, cuando en realidad sí se puede. Fomenta la creencia de que el individuo es incompetente ante la adversidad sin que en realidad lo sea.

El concepto de anomia asiliente resulta importante, ya que además de que ayuda a comprender mejor el concepto de resiliencia enfoca, la atención en los grandes problemas sociales y de desarrollo que padecen los adolescentes de varios países, en especial los países menos desarrollados ya que cuentan con poblaciones más vulnerables.

En consecuencia, el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD), en su Informe sobre el Desarrollo Humano 2014 propone con urgencia promover la resiliencia de forma global tanto en los hogares como en las escuelas.

### **3.2. Pilares de la resiliencia.**

Los pilares de la resiliencia son los factores que integran los cimientos y mecanismos sobre los que descansa esta capacidad humana. También se les considera la base o piedra angular sobre la que se construye o desarrolla la resiliencia en cualquier etapa de la vida.

No obstante existen diversas formas de describir los pilares de la resiliencia, en general, estas se agrupan en la decodificación que hace Rojas (2011), quien propone seis pilares de la resiliencia.

#### **1. Conexiones afectivas:**

Un elemento necesario de la resiliencia humana es la conexión afectiva con los demás, aunque solo sea con una persona. Aquellos individuos que se sienten realmente vinculados a otros superan los escollos que les plantea la vida mejor que quienes no cuentan con la atención y el afecto de algún semejante.

#### **2. Funciones ejecutivas:**

Las funciones ejecutivas se encargan de gobernar los pensamientos, las emociones y las conductas.

También se ocupan de examinar y evaluar las circunstancias y los mensajes del entorno; de sentar prioridades; de tomar decisiones; de programar y gestionar los trámites necesarios para resolver los asuntos puntuales que nos preocupan y, en definitiva, de alcanzar las metas que nos marcamos. El “departamento ejecutivo” reside principalmente en el lóbulo frontal del cerebro; pero este departamento no actúa independientemente, sino que

está influenciado por la memoria y por los centros que se ocupan de regular los sentimientos, de procesar los estímulos del medio que recibimos o intuimos a través de nuestros sentidos y de modular las sensaciones que estos nos producen.

### 3. Centro de control interno:

Elemento fundamental de la resiliencia es localizar y mantener el centro de control dentro de uno mismo. Ante las amenazas peligrosas, las personas que mantienen el sentido de autonomía y piensan que dominan razonablemente sus circunstancias o que el resultado está en sus manos, responden con mayor coraje, resisten mejor y se enfrentan más eficazmente a la adversidad, que quienes sienten que no controlan los eventos que les afectan o que sus decisiones no cuentan y ponen sus esperanzas en poderes ajenos a ellos. Los individuos convencidos de que el desenlace de la situación depende principalmente de fuerzas externas, como el destino o la suerte, suelen sentirse más indefensos y responder con pasividad y resignación. Desconfiar de la utilidad de las propias funciones ejecutivas alimenta los sentimientos de impotencias y desamparo.

### 4. Autoestima:

No hay que olvidarse nunca que para todos los mortales, digamos lo que digamos, lo más importante del mundo es uno mismo. La autoestima empieza a desarrollarse durante el primer año y medio de vida. Al principio se nutre del afecto materno y demás cuidadores, y del sentido de seguridad que adquieren los pequeños.

A medida que crecen se configura poco a poco por las experiencias que viven, por la valoración que hacen de ellas y por el mérito que se asignan a sí mismos o reciben de las personas de su entorno. El aprecio de los demás, la sensación de que dominan su cuerpo y las cosas que les rodean, y ver cómo objetivos realizables se convierten en logros frecuentes, cultivan en los niños las semillas de la confianza en sí mismos. No obstante la opinión de



nosotros mismos influye también en los juicios que creemos merecer de las personas importantes en nuestra vida, así como las creencias y normas de la sociedad en la que vivimos y que usamos de puntos de referencia.

#### 5. Pensamiento positivo:

La perspectiva favorable de las cosas es un ingrediente esencial de la resiliencia humana. Está totalmente demostrado que el pensamiento es congruente con las ganas de vivir y perfectamente compatible con la capacidad de valorar con sensatez las ventajas e inconvenientes de las decisiones que se toman y de luchar sin desmoralizarse contra las adversidades. Las personas optimistas se muestran más dispuestas a buscar nueva información sobre sucesos que les preocupan y antes de tomar decisiones importantes evalúan tanto los aspectos positivos como los negativos.

#### 6. Motivos para vivir:

Existe una gran cantidad de ejemplos de personas que se sobrepusieron a graves adversidades debido a que lograron encontrar un sentido a su situación y mantuvieron presente su deseo de vivir y salvar esos obstáculos. En tal sentido Rojas señala que la búsqueda de la razón de ser de las cosas es la fuerza fundamental que mueve a los seres humanos. Por eso, una vez que encontramos un significado a nuestra existencia nos tranquilizamos, nos sentimos más seguros y fortalecemos la motivación para soportar el dolor y luchar por vencer la adversidad.

El sentido que le damos a la vida es subjetivo y varía de una persona a otra. No es ni para siempre ni permanente, casi siempre evoluciona con el paso del tiempo y con los cambios que experimentamos en nosotros mismos o los que ocurren en nuestro entorno y en los eventos que moldean nuestro cotidiano.

### 3.3. Fuentes interactivas de la resiliencia.

Las fuentes interactivas (también llamadas factores indicativos) resultan del desarrollo y avance en la resiliencia personal del individuo. Es decir, estas expresiones indican que la persona está actualmente inmersa o que ha pasado por un proceso resiliente y de alguna manera apuntan hacia las áreas en las que el facilitador requiere canalizar sus esfuerzos.

De acuerdo con Munist, et al., (1995), Baruch, Stutman & Grotberg, (1995) y Grotberg, (2002 y 2006), para hacer frente a las adversidades, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado, las personas toman factores de resiliencia de cuatro fuentes. Estos factores se pueden registrar con base en las expresiones verbales de los sujetos (niños, adolescentes o adultos), con características resilientes. El autor de la tesina considera que estas fuentes también aplican en personas que no tienen la capacidad del habla.

Estos mismos autores: Munist, et al. (1995), Baruch, Stutman & Grotberg, (1995); Grotberg, (2002 y 2006) y Muñoz Garrido, et al. (2005) coinciden que estos factores se pueden clasificar en tres categorías:

- I. Aquellos factores que tienen que ver con lo que la persona cree que puede recibir. Expresan perspicacia (intuición) e interrelación. Al individuo le permiten afirmar:

**Yo tengo** (en mi entorno social), personas...

- En quienes puedo confiar y que me quieren incondicionalmente.
- Que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros y problemas innecesarios.
- Que me muestran con su conducta la forma correcta de actuar.
- Que quieren que aprenda a valerme por mí mismo.

- Que me ayudan cuando estoy enfermo, en peligro o cuando necesito aprender.
- Que son buenos modelos a imitar.

II. Los factores relacionados con las fortalezas intrapsíquicas y condiciones personales. Expresan autonomía y cierta forma de interrelación. Al individuo le permiten afirmar:

**Yo soy...**

- Una persona por la que las demás sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando ayudo a los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y de los demás.

**Yo estoy...**

- Dispuesto a hacerme responsable de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.

III. Los factores que se asocian con las habilidades de la persona para relacionarse y para resolver problemas, por ejemplo con aquellas personas que le ayudan cuando está enfermo o en peligro o cuando necesita aprender. Expresan, además de interrelación, creatividad, iniciativa y ética. Le permiten afirmar:

**Yo puedo...**

- Hablar sobre cosas que me asustan o inquietan.
- Buscar la manera de resolver los problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar.
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Para agrupar las tres categorías de factores con los elementos sociales y personales de un individuo resiliente se compone la siguiente tabla (ver tabla 5), sobre algunas “verbalizaciones indicativas de procesos resilientes”.

<b>Tabla 5. Factores indicativos de la resiliencia</b>			
<b>I. Lo que la persona cree que puede recibir</b>	<b>II. Fortalezas intrapsíquicas y condiciones personales</b>		<b>III. Habilidades para relacionarse y resolver problemas</b>
<b>Apoyo externo</b>	<b>Fuerza interior</b>	<b>Fortaleza de la propia identidad</b>	<b>Capacidades interpersonales y de reducción del conflicto</b>
<b>Yo tengo</b>	<b>Yo soy</b>	<b>Yo estoy</b>	<b>Yo puedo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personas en quienes puedo confiar y que me aman sin condiciones</li> <li>• Una o más personas fuera de mi entorno familiar en quienes puedo confiar plenamente</li> <li>• Quien me pone límites en mi comportamiento para que aprenda a evitar peligros y problemas innecesarios</li> <li>• Personas que me alientan a ser independiente</li> <li>• Buenos modelos a imitar que me muestran con su conducta la forma correcta de actuar</li> <li>• Personas que quieren que aprenda a valerme por mí mismo</li> <li>• Una familia y entorno social estables</li> <li>• Personas que me ayudan cuando estoy enfermo, en peligro o que necesito aprender</li> <li>• Salud, educación y seguridad social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una persona agradable</li> <li>• Una persona por la que las demás sienten aprecio y cariño</li> <li>• Generalmente tranquilo y predispuesto</li> <li>• Alguien que logra lo que se propone y que planea para el futuro</li> <li>• Respetuoso de mí mismo y de los demás</li> <li>• Alguien que siente empatía por los demás</li> <li>• Responsable de mis acciones y sus consecuencias</li> <li>• Seguro de mí mismo, optimista y con esperanzas</li> <li>• Feliz cuando ayudo a los demás y les demuestro mi afecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispuesto a responsabilizarme de mis actos</li> <li>• Seguro de que todo saldrá bien</li> <li>• Rodeado de personas que me aprecian</li> <li>• Dispuesto a reconocer mis sentimientos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar nuevas ideas</li> <li>• Iniciar y terminar tareas</li> <li>• Usar el humor para reducir tensiones</li> <li>• Expresar mis pensamientos y sentimientos</li> <li>• Resolver conflictos personales y sociales</li> <li>• Controlar mi comportamiento</li> <li>• Pedir ayuda si lo necesito.</li> <li>• Hablar sobre cosas que me asustan o inquietan</li> <li>• Buscar la manera de resolver los problemas</li> <li>• Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien</li> <li>• Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar</li> <li>• Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.</li> </ul>

### **3.4. Factores de riesgo y factores de protección.**

De manera natural, el entorno en el que se desarrolla cada individuo a partir de su nacimiento puede generar, una serie de factores que pueden ayudarle a vivir con pocos problemas, o por el contrario situarlo en la adversidad.

En tal sentido, algunos autores: Grotberg, (1995 y 2002); Muñoz Garrido, et al., (2005) explican sobre la existencia de factores de riesgo para el individuo y factores que le protegen.

#### **3.4.1. Factores de riesgo y adversidades.**

- Familiares: situación perturbada por trastornos psiquiátricos o conductas de adicción de los padres, muerte de uno o ambos, ausencia del padre o la madre, discordia familiar crónica, violencia, adopción o abandono.
- Sociales y ambientales: desempleo de los padres, pobreza, situación socioeconómica mediocre, hábitat desafortunado.
- Salud: problemas crónicos propios o de algún miembro del entorno inmediato.
- Vitales: amenazas como la guerra, catástrofes naturales, migración forzosa.

#### **3.4.2. Factores de protección.**

- Recursos internos: coeficiente intelectual elevado, buena capacidad para resolver y planificar, uso de estrategias de resistencia, sensación de eficacia personal, comprensión de sí mismo, autocontrol, competencias relacionales (empatía y capacidad para buscar ayuda), alta autoestima, temperamento fácil, apego, uso adecuado de mecanismos de defensa (escisión, negación, intelectualización, creatividad, sentido del humor).
- Procesos familiares: buena relación al menos con uno de los padres o con algún familiar próximo, padres competentes, buena educación, apoyo del cónyuge.

- Facilitadores ambientales: apoyo social, verdaderos tutores de resiliencia, participación en actividades religiosas, culturales, asociativas y humanitarias.

### **3.4.3. Redes sociales y apoyo social.**

En algunos estudios sobre resiliencia, Heckhausen, (2001), Ryff & Singer, (1999), establecen que las redes sociales y el apoyo social derivado brindan no solo la ayuda instrumental para resolver problemas, sino que también fortalecen la autoestima y el sentimiento de asertividad.

De alguna manera las personas sienten que en las redes sociales se incorporan a grupos conspiratorios en los que pueden solicitar ayuda e información.

Cabe destacar que en los casos de adolescentes agresores, el acceso a las redes sociales requiere de supervisión y tutoría para evitar que los comportamientos nocivos sean validados por otros agresores o depredadores sociales.

### **3.5. Vacunas en la resiliencia.**

De manera similar a las vacunas para prevenir los potentes ataques de algunos virus, Borbolla (2014), señala que la resiliencia utiliza, de manera controlada, la exposición del individuo a ciertas carencias, limitaciones, frustraciones y dificultades de vida naturales, para generar una mayor capacidad de comportamiento resiliente.

La idea es prevenir los efectos nocivos de algunas adversidades mediante la exposición gradual y resolución de estos conflictos desde que el individuo tiene pocos años de vida, es decir en su niñez.

Estas exposiciones ya sean en el entorno familiar o junto a familiares que nos aman, tienen la finalidad de prepararnos para soportar el sufrimiento, el fracaso y el dolor ante situaciones de mayor gravedad.

Borbolla acota que idealmente las vacunas de resiliencia deben ser suministradas por los padres durante los primeros años de vida de sus hijos. Sin embargo, apunta que cuando estas vacunas no han sido aplicadas en la niñez pueden ser aplicadas por un tutor (adulto), en cualquier momento de la vida, en particular durante la adolescencia.

Dicho planteamiento tiende más a la prevención, que a la reacción, en particular ante el comportamiento agresivo de los adolescentes en la escuela. En tales casos, insiste en aplicar las vacunas sin dejar de rescatar y desarrollar los factores de la resiliencia, por ejemplo mediante el manejo de las fuentes interactivas.

### **3.6. Resiliencia en el entorno escolar.**

La resiliencia en las escuelas tiene como objetivo proteger a los niños de los efectos nocivos del entorno, incluso familiares para que desarrollen sus competencias y talentos que ya tienen, al tiempo que les protegen de las adversidades.

Por lo anterior, las escuelas con directivos y maestros resilientes son exitosas y tienden a mantener estándares académicos elevados. La clave fundamental es que la escuela sea capaz de ofrecer refuerzo a los factores de protección.

La responsabilidad del maestro es detectar a los estudiantes «en riesgo» y ayudarles a construir su resiliencia para desarrollar habilidades que les permitan acceder a una vida significativa y productiva.

Conforme a lo que reportan Acevedo y Restrepo, (2012), el elemento primordial para construir y fomentar la resiliencia en la escuela es que los alumnos logren establecer una relación de confianza aunque sea con un solo adulto fuera de la familia; alguien que les transmita que él / ella, le importan.

La labor del docente para contener, e idealmente disminuir el Bullying debe servir para reorientar a los alumnos agresores para que, independientemente de su experiencia traumática encuentren la manera de aprender de ella y progresar.

La experiencia sugiere que los estudiantes resilientes encuentran un docente favorito que se convierte en un modelo positivo y quien ejerce una fuerte influencia en sus vidas; les brinda calidez, afecto y trato más humano. Así, para los estudiantes resilientes, la escuela se torna en un lugar agradable y la convierten en su «hogar fuera del hogar», en un refugio que les protege de su ámbito familiar disfuncional.

El papel del docente es convertirse en un adulto significativo para el adolescente; proyectar una imagen con la que pueda identificarse, sentir admiración y respeto. Las escuelas y en particular los docentes, se encuentran entre los factores protectores más importantes de quienes logran sobreponerse a las adversidades que han vivido desde niños. Diferentes autores coinciden en que los jóvenes resilientes reportan que encontraron un docente que se ganó su confianza y que se convirtió en un modelo de rol positivo a seguir.

La importancia de desarrollar resiliencia en los adolescentes se deriva de que, como ya se ha mencionado es una etapa en la cual se despliegan y se definen aún más las habilidades y destrezas para valerse por sí mismos. Además, el sistema nervioso de los adolescentes está en el período final de maduración, por lo que este desarrollo repercutirá en sus habilidades para relacionarse y continuar con su avance hacia una vida libre de la disfuncionalidad.

Los adolescentes van construyendo sus propias ideas, por lo que su comportamiento durante esta etapa definirá en gran medida su vida adulta. Para el adolescente es común experimentar con nuevas concepciones que interpreten su desarrollo e identidad, lo que abre la posibilidad de que estos jóvenes logren afrontar de manera positiva las adversidades vividas y abandonen la alternativa de la violencia hacia sus pares.



### **3.6.1. Promoción de la resiliencia en el entorno escolar.**

Varios autores entre quienes destacan Cyrulnik, et al, (2004); Manciaux, (2003); Muñoz, (2005) señalan, distintos elementos educativos que promueven el desarrollo de resiliencia en los alumnos adolescentes:

- Enriquecer los vínculos. La alteridad juega un papel definitivo al reconocer el ego frente al otro con quien interactúa. Existe la necesidad de ayudar al alumno a vincular el rendimiento escolar con su estilo de aprendizaje preferido.
- Fijar límites claros y firmes. Establecer con claridad las expectativas que se tienen del estudiante y enseñarle a asumir las consecuencias de sus actos.
- Enseñar habilidades para la vida. Cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad; habilidades de comunicación, competencias para la resolución de problemas, sentido del humor, etcétera.
- Brindar afecto y apoyo. Implica proporcionar respaldo y aliento incondicional. Para superar la adversidad se requiere la presencia del afecto y de la ternura que no siempre se recibe de la familia. Un ambiente afectivo es esencial para el éxito académico.
- Establecer y transmitir expectativas elevadas. Las expectativas tienen que ser elevadas pero realistas, de lo contrario no lucharán por lograr sus objetivos y se sentirán subestimados.
- Brindar oportunidades de participación significativa. Otorgar a los estudiantes, a sus familias y al personal docente una cuota de responsabilidad: oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Resulta importante acotar que no obstante hay niños y adolescentes con una enorme capacidad de resiliencia al maltrato; también hay muchos niños que cuando adolescentes presentan enormes problemas de adaptación a diversas actividades de su vida (escuela, relaciones sociales, entorno familiar, etcétera). Estos jóvenes manifiestan retraimiento excesivo o una gran agresividad, que en cualquier caso les

lleva a ser muy vulnerables ante los demás y a proyectar sus sentimientos de rabia contra objetos o personas.

Salazar, Arroyo, Hidalgo, Pérez & Chedraui, (2010), Rodríguez, (2005), Camarotti, (2010) expresan que al igual que en otros ámbitos del comportamiento de riesgo en adolescentes (embarazo, consumo de drogas, etcétera), los docentes pueden promover y fortalecer resiliencia en los adolescentes agresores que son sus alumnos. Para lograr lo anterior, resulta importante:

- Favorecer la presencia de, al menos, un adulto significativo para el adolescente.
- Escuchar a los jóvenes; promover la participación y liderazgo; ofrecerles oportunidades amigables de aprendizajes y adquisición de habilidades.
- Fortalecer la autoestima (autorrespeto, autoaceptación, autoevaluación, autoconcepto, autoconocimiento).
- Estimular el interés y el éxito escolar.
- Promover una estructura y dinámica familiar sin violencia y con adecuada comunicación.
- Promover el auto cuidado de la salud sexual y reproductiva.
- Estimular el sentido de pertenencia a la familia, al grupo de pares y la sociedad.
- Ofrecer posibilidades de visualizar y elaborar proyectos de vida.
- Estimular el desarrollo de las capacidades de escucha y comunicación verbal y no verbal, tanto con sus pares como con adultos.
- Fortalecer la capacidad de controlar las emociones.
- Fomentar la expresión y desarrollo del sentido del humor.
- Reforzar la capacidad de definir el problema, optar por la mejor solución y aplicarla cabalmente.
- Fomentar la habilidad de reconocer esfuerzos y logros.

Por su lado Grotberg, (2002), Henderson y Milstein, (2003) indican, que la construcción de la resiliencia en la escuela implica el esfuerzo y trabajo de los docentes, para introducir los siguientes seis factores constructores de resiliencia.

- I. Brindar afecto y apoyo, proporcionando respaldo y aliento incondicionales, como base y sostén del éxito académico. Siempre debe haber un “adulto significativo” en la escuela dispuesto a “dar la mano”, lo que necesitan los alumnos para su desarrollo educativo y su contención afectiva.
- II. Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces, adoptando la filosofía de que “todos los alumnos pueden tener éxito”.
- III. Brindar oportunidades de participación significativa en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación, toma de decisiones (esto vale para los docentes, los alumnos y, eventualmente, para los padres). Que el aprendizaje se vuelva más práctico; el currículo sea más pertinente y cercano al mundo real. Que idealmente, las decisiones se tomen entre todos los integrantes de la comunidad educativa con el objetivo de que aparezcan las habilidades o destrezas de cada uno.
- IV. Enriquecer los vínculos sociales con un sentido de comunidad educativa. Buscar una conexión familia-escuela positiva.
- V. Es necesario brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula que trasciendan la idea de la disciplina como un fin en sí mismo. Hay que dar participación al personal, los alumnos y, en lo posible, a los padres, en la fijación de dichas políticas. Así se lograrán fijar normas y límites claros y consensuados.
- VI. Enseñar "habilidades para la vida": cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar

decisiones, etcétera. Esto solo ocurre cuando el proceso de aprendizaje está fundado en la actividad conjunta y cooperativa de los estudiantes y los docentes.

En línea con lo anterior, Delors, (1996) integró el “Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI a la UNESCO”. En este informe Delors especificó como elementos imprescindibles de una política educativa de calidad, la necesidad de que esta abarque cuatro aspectos:

- I. Aprender a conocer.
- II. A aprender a hacer.
- III. Aprender a convivir con los demás.
- IV. Aprender a ser.

Delors explica que los dos primeros aspectos son los que se enfatizan tradicionalmente y se tratan de medir para justificar resultados.

Los dos últimos son los que están enfocados a la integración social y a la construcción de ciudadanía y son programas que promueven la resiliencia en las escuelas.

Lo anterior habla de la importancia atribuida a la construcción de resiliencia en la escuela y en algunos países en desarrollo se plantea, como una alternativa social generalizada para tratar de contrarrestar los efectos nocivos de la vida de los estudiantes en un entorno poco favorable.

### **3.7. Docentes y manejo del Bullying.**

Los objetivos educativos de La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México lanzada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), se enfocan en la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar sus potenciales intelectuales y sociales.

En este documento, García y Cabrero refieren que con esta reforma se establecen cinco competencias en el magisterio de las cuales, tres se enfocan directamente en el desarrollo de habilidades para las relaciones interpersonales enmarcadas en los valores de una sociedad democrática.

El fin último de la escuela (más allá del desarrollo intelectual y académico) supone la formación de ciudadanos para la vida en sociedades democráticas, en las que las relaciones deben basarse en el respeto, la tolerancia y la equidad entre las personas (Ortega y Córdova, 2010). Para el logro de tales objetivos, la labor del docente resulta muy importante e imprescindible.

### **3.7.1. Concepto de docente.**

Con base a lo anotado en: Los Docentes en México Informe 2015, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (INEE):

*“... los docentes representan el primer y más importante punto de contacto del Sistema Educativo Nacional (SEN) con los niños y jóvenes. Son los responsables de entablar la relación pedagógica mediante la cual el Estado mexicano contribuye a la formación intelectual, moral y afectiva de los alumnos. Para la realización de sus labores, el sistema escolar debe proporcionarles los recursos materiales y humanos suficientes, adecuados y organizados apropiadamente. El artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es claro al señalar que: El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (CPEUM, 2015). La amplitud de tareas pedagógicas y formativas a cargo de un docente depende del nivel educativo, e incluso del tipo de servicio al que está adscrito. En la práctica, los docentes de educación preescolar y primaria, así como de escuelas telesecundarias y*

*telebachilleratos están encargados de desarrollar prácticamente todos los campos curriculares en un grado escolar, los cuales han sido establecidos con el propósito de lograr una formación básica en el terreno cognitivo, pero también para contribuir al desarrollo sociomoral, emocional y físico de los niños y jóvenes”.*

El docente debe experimentar, vivenciar, reflexionar e investigar sobre los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que requiere para la mediación de aprendizajes tanto en los sistemas presenciales como, idealmente, a través de Internet. Idealmente, los docentes deberían contar con competencias que les permitan ser tutores vía Internet. Por extensión, que los docentes sean un ejemplo a seguir tanto en el salón de clases como en las redes sociales y otros espacios virtuales a los que accede vía Internet.

De esta manera, la labor del docente no reside solamente en facilitar al estudiante la construcción de conocimientos en el ámbito de la escuela, sino también apoyarle en las relaciones que establecen en diversos contextos: sociales, personales, deportivos, familiares, culturales. De manera que cuando el adolescente lo requiera, el apoyo del docente vaya más allá del espacio físico y llegue hasta las redes virtuales y al ciberespacio en general.

### **3.7.2. Relación del docente con sus alumnos adolescentes.**

La etapa de la adolescencia impone fuertes retos a los adultos que tratan con los jóvenes debido a las dificultades que implica ayudarles a aprender.

Esta problemática no es nueva y ha sido revisada desde generaciones anteriores. De acuerdo con lo expresado en la teoría clásica del desarrollo (Freud, 1940, en Roth 1998), al final del período de latencia, el niño es más difícil de controlar; es más inaccesible y resulta más difícil enseñarle.

Por lo regular fuera de su familia, los adolescentes sostienen buenas relaciones con algunos de sus pares y con docentes, en especial con aquellos que les están dando clases (Stephenson & Smith, 2008).

En ocasiones estas relaciones con los docentes llegan a ser cercanas en las que el grado de confianza tiende a ser elevado. Con base en lo anterior estos autores consideran que la actuación de los docentes puede resultar determinante para disminuir el Bullying en las escuelas.

Agregan que incluso en los círculos propios de las comunidades de aprendizaje virtuales se insiste en la necesidad de sistematizar la integración de los nuevos conocimientos y pese a la tendencia hacia el conectivismo aún se destaca la figura del tutor.

En la actualidad, la presencia de dicho tutor se considera fundamental para la guía por los recursos y actividades; validar la información e implicar críticamente a los alumnos en los contenidos y currículo académico.

### **3.7.3. Estrategias y tácticas en el manejo de Bullying en la escuela.**

Los planes diseñados para incrementar la eficacia de los docentes para enfrentar y contener las situaciones de violencia entre alumnos adolescentes dentro de sus escuelas resultan esenciales para aumentar la efectividad de cualquier programa de prevención del Bullying.

Lo anterior se hace más importante dado que sucede (el fenómeno no ha sido controlado y parece que tiende a extenderse) que en ocasiones las tácticas de los docentes para manejar el Bullying resultan contraproducentes pues en lugar de prevenirlo, lo estimulan ya sea de manera directa o indirecta (Lindstrom, 2009; Morrison, 2006; Stephenson y Smith, 2008; Sullivan et al., 2006).

Clark y Peterson, 1990; De la Cruz et al., 2006; Doyle, 1997; Wong et al, 2009 proponen que resulta necesario conocer las creencias y actitudes de los docentes además de su grado de conocimiento sobre el Bullying para comprender sus actos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas de las limitaciones y actitudes de los docentes derivan, en:

- a) La tendencia a no incluir dentro de lo que consideran como Bullying a las agresiones de índole social como el rechazo y exclusión, (Chagas, 2005; Fernández et al., 2006).
- b) Considerar las agresiones psicológicas y sociales como menos dañinas que las de tipo físico (Bauman y Del Rio, 2006; Fernández et al., 2006; Pérez, 2011).
- c) No tomar en cuenta las diferencias de poder entre el agresor y la víctima como parte de la naturaleza del Bullying, lo cual en muchas ocasiones lleva a los docentes a asumir que la víctima puede resolver por sí sola esta problemática, (Harwood y Copfer, 2011; Naylor et al, 2006).

En adición, los propios docentes expresan que muchas veces tienen dificultades para manejar situaciones de violencia en la escuela ya que desconocen formas efectivas para el manejo y contención de tales comportamientos, (Nesdale y Pickering, 2006; Ochoa y Peiró, 2010).



Dake *et al.*, (2003) y Roth, et al., (2010) señalan que las estrategias que utilizan los docentes para el manejo del Bullying se han dividido en:

- Reactivas: que se manifiestan como respuesta directa a situaciones de Bullying, por ejemplo hablar con los involucrados, reunir a los padres y punir a los agresores.
- Proactivas: que son aquellas enfocadas en la prevención del fenómeno, tales como: una mejor supervisión y mayor comunicación con los estudiantes.

En este contexto, aunque existen varios programas para brindar contención emocional a los distintos involucrados en el fenómeno social del Bullying, por lo general las medidas de contención en las escuelas se enfocan en proteger a la víctima y se basan en la buena fe para reparar el daño, ya que los docentes no son especialistas en este tipo de medidas.

Como se refiere a continuación, muchas de las estrategias y tácticas de contención del Bullying y el Cyberbullying por la mayoría de los docentes están basadas en el sentido común y acumulación de experiencias más que apoyarse en programas estructurados o más especializados. Muchas veces denotan poco compromiso o se limitan a seguir las recomendaciones de otros docentes quienes tampoco tienen una formación o especialización en el manejo de Bullying.

Algunas de las tácticas y estrategias (reactivas) más utilizadas, (Allen, 2010); (Besag, 2008), se anotan a continuación:

#### **3.7.3.1. Contención que se brinda a quien sufre el acoso.**

- Escuchar y creerle lo que cuenta respecto a que sufre agresiones.
- Conocer sus sentimientos sobre la situación que vive.
- Fomentar sentimientos de esperanza sobre la situación y manifestarle que se le ayudará.
- Mencionarle que la situación se manejará bajo una estricta confidencialidad.

- Ofrecer ayuda y apoyar para lograr un proceso de reparación del daño y que el acosado pueda brindar perdón.
- Ofrecer y asegurarse de lograr que no se repitan esas situaciones. Mantener vigilancia sobre las personas involucradas
- Nombrar a un docente para garantizar el acompañamiento, tutor o tutora afectiva.

### **3.7.3.2. Con la familia de quien sufre las agresiones.**

- Tranquilizarles y ofrecer apoyo personal e institucional.
- Apoyar efectivamente (los adolescentes acosados deben sentir el acompañamiento del profesorado para evitar que sientan impotencia o indefensión).
- Mantener la comunicación sobre las medidas que se van adoptando y los resultados que se obtengan.
- Atenuar los sentimientos de culpa sobre la situación y no fomentar la carga de responsabilidades (ni hacia los integrantes de esa familia ni hacia la persona que ejerce la violencia y su familia).
- Transmitir que la responsabilidad de detener la situación de acoso es colectiva (docentes, familias, alumnas y alumnos, otros profesionales).
- Convencer sobre las medidas más adecuadas para la situación.
- Informar a las familias de la existencia de:
  - Dispositivos de ayuda.
  - Pautas de intervención familiar.
  - Medidas para detener la situación de acoso.

### **3.7.3.3. Con la familia del acosador.**

- Mantener actitud de escucha.
- No culpabilizar ni juzgar.
- Solicitar colaboración de la familia para frenar el acoso.
- Pedir confidencialidad entre las familias y con su hija o hijo.
- Evitar promover el castigo.

- Explicarles las medidas que se van a aplicar en el centro con cada una de las partes.
- Pedirles que se pongan en el lugar de la familia de quien sufre el acoso.
- Informar a la familia periódicamente de los resultados y de las medidas que se adoptan.

#### **3.7.3.4. Con los agresores.**

- Hablar por separado con el agresor o cada uno de los agresores.
- Mantener la confidencialidad (se ha obtenido la información de otras fuentes).
- Fomentar la responsabilidad de reparar el daño causado.
- Promover que se comprometa a solucionar la situación.
- Buscar la participación del alumno o de la alumna en la búsqueda de soluciones.
- Realizar un seguimiento durante varias semanas.

#### **3.7.3.5. Con el grupo de observadores.**

- Hablar con cada uno por separado, manteniendo la confidencialidad.
- Elegir ayudantes de grupo.
- Fomentar la práctica de actividades grupales de prevención del acoso escolar.
- Promover la responsabilidad del alumnado para comentar al profesorado las agresiones y su compromiso para colaborar y evitar que haya más acoso.

### **3.8. Intervención de la escuela.**

De acuerdo con Allen, (2010), Besag, (2008), la escuela y el profesorado deben tomar medidas educativas y de protección inmediatas (prevención del Bullying), independientemente de que haya denuncias de las familias.

Idealmente, que los docentes de manera permanente proporcionen información relevante sobre el Bullying y el Cyberbullying a los distintos miembros de la

comunidad escolar y realicen actividades grupales (proactivas), para prevenir el Bullying en la escuela.

En la escuela se deben establecer reglas para evitar el Bullying y el Cyberbullying. Por ejemplo tener vigiladas las áreas de la escuela y las redes sociales que más utilicen los alumnos, para intentar detectar si ocurre este fenómeno en su comunidad escolar.

También deben tener en cuenta que en ocasiones las acusaciones de acoso o agresiones no son reales (el niño solo lo imagina), por ejemplo cuando se trata de alumnos muy sensibles o con una baja autoestima, con las más mínimas acciones se sienten agredidos.

Es importante identificar la veracidad de tales acusaciones y diferenciarlas de las que solo buscan ocasionar castigos para otros alumnos (otra manera de ejercer Bullying a través de la manipulación de docentes).

Resultaría conveniente para las escuelas incluir en sus actividades anuales programas y talleres específicos sobre prevención y manejo de Bullying para los docentes para que ellos inculquen valores y actitudes, por ejemplo la asertividad para frenar las agresiones en la escuela.

Lo que debe evitar el docente.

- Restar importancia a las manifestaciones de los alumnos.
- Explicar el Bullying como: “son cosas de niños”, “no es para tanto”.
- Minimizar o ignorar las quejas del alumnado.
- Retardar la toma de acciones directas para frenar el acoso.
- Responsabilizar de los hechos al acosado.
- Aceptar o consentir las manifestaciones de violencia contra otros alumnos.
- Hacer pública la identidad del alumnado que sufre el acoso o la de la persona confidente.

- Enfrentar al acosado con el o los acosadores.
- Reunir conjuntamente a las familias implicadas, convocándolas el mismo día y a la misma hora.
- Usar inicialmente la mediación entre los alumnos como herramienta de resolución del conflicto.
- Forzar artificialmente que alumnos y alumnas se pidan perdón, se den un beso, se den la mano.
- Esperar hasta que se oficialicen medidas institucionales para empezar a actuar debido a que los daños podrían ser de consideración.

## **CAPÍTULO IV**

### **TALLER DIRIGIDO A DOCENTES SOBRE EL MANEJO DE LA RESILIENCIA PARA DISMINUIR EL BULLYING EN LAS ESCUELAS.**

#### **Justificación.**

Como se ha mencionado existen numerosos programas para contener el Bullying en las escuelas aunque la mayoría de estos se enfocan en las víctimas y dejan de lado a los agresores, asimismo los docentes no cuentan con elementos para manejarlos más allá de aislarlos, castigarlos y pedirles reparación del daño.

Como se ha descrito previamente, el comportamiento violento en las escuelas lo realizan alumnos con antecedentes familiares y sociales en los que estos comportamientos resultan frecuentes o comunes, además que en muchos casos son agravados por factores de naturaleza económica y escasa o nula seguridad social.

En tal sentido, el presente taller plantea la oportunidad de que los docentes adquieran competencias para el posterior manejo de la resiliencia en los alumnos agresores para brindarles información y facilitar su desarrollo personal, de manera que les permita contar con alternativas de comportamiento libre de violencia hacia sus pares.

Cabe resaltar la importancia de atender a estos alumnos adolescentes agresores en el corto plazo, idealmente cuando aún no hayan llegado a los 14 años.

Aunque no es el foco principal, el taller también podría propiciar el suficiente desarrollo de competencias en los docentes para brindar contención emocional y generar resiliencia con los adolescentes observadores cercanos al acosador. Lo anterior responde a que para muchos, ellos también son agresores ya que en muchos casos ellos mismos agreden directamente a la misma víctima o a otras.

### **Objetivo general.**

El objetivo general del presente taller es desarrollar competencias en los docentes de secundaria para que intervengan en su escuela para disminuir el Bullying a través del desarrollo y manejo de la resiliencia en los alumnos agresores.

### **Objetivos específicos.**

1. Que los participantes identifiquen los principales tipos de Bullying y cómo detectarlos.
2. Que los participantes identifiquen las principales consecuencias del Bullying: en la víctima, en el agresor; en los testigos que cooperan.
3. Que los participantes reciban los principales conceptos sobre resiliencia.
4. Que los participantes conozcan los principales elementos que componen el manejo de la resiliencia en adolescentes agresores.
5. Que los participantes sean capaces de aplicar sus conocimientos y habilidades para disminuir el Bullying por parte de los alumnos agresores.
6. Que los participantes identifiquen las principales tácticas (según la teoría del conectivismo), para encontrar definiciones y conceptos en Internet relacionados con Bullying, Cyberbullying, adolescencia y Resiliencia.

### **Participantes.**

El taller está dirigido a un grupo de 15 a 20 docentes por escuela que cubran los siguientes criterios para su inclusión.

1. Que todos los participantes sean docentes empleados en una escuela secundaria pública o privada ubicada en la zona conurbada de la Megalópolis en México.
2. Que los participantes sean docentes que tengan interés en trabajar en el manejo de Bullying en adolescentes, en particular con docentes que reporten la ocurrencia documentada de uno o más casos de Bullying en sus escuelas.

Para el presente taller se requiere un facilitador con perfil profesional en psicología clínica que conozca y comprenda la totalidad del taller. Adicionalmente, el facilitador deberá contar con experiencia en manejo de grupos e implementación de dinámicas grupales.

### **Materiales.**

<b>Nombre</b>	<b>Descripción</b>	<b>cantidad</b>
Pizarrón	Fijo o portátil	1
Lápices	De colores	1 caja
Etiquetas auto adheribles	De 5 x 2.5 cm.	20
Marcadores de agua	6 colores diferentes	12
Cartulinas	Blancas	4
Plumas	De colores	20
Lápices	De grafito de 2-2.5	20
Revistas para reciclar	Revistas de diferentes temas con fotos	10
Hojas de papel	Tamaño carta, blancas	100
Tijeras	Para recortar; metálicas de 12 cm.	4
Pegamento	Barra de pegamento para papel	5
Resortes	Resortes sencillos de acero de 10 cm. diámetro y 20 cm de altura	4
Vendas oscuras para cubrir los ojos	Vendas de tela color negro de 8 cm. de ancho por 60 cm. de largo	10
Presentación en Power Point cargada en el equipo electrónico o en una USB si ya se cuenta con el equipo	Bullying y Cyberbullying; factores indicadores de Bullying; resiliencia; pilares de la resiliencia; factores interactivos en la resiliencia; conectivismo. (Incluye los anexos del 1 al 11).	1
Computadora y proyector	Tableta o computadora tipo PC o portátil y proyector o cañón que funcionen bajo el mismo sistema operativo.	1



## **Escenario.**

Las distintas sesiones del taller se realizarán en un salón de la escuela secundaria.

Que cuente con suficientes sillas (entre 16 y 22); cinco mesas o escritorios; un rotafolio o pizarrón con borrador; conexiones eléctricas y en su caso o extensiones para conectar los equipos, e idealmente, acceso a Internet.

## **Cuestionario de evaluación.**

El facilitador aplicará a los participantes un cuestionario (anexo 1), al inicio del taller y a la finalización del mismo, para medir las diferencias en el repertorio de respuesta de los participantes atribuibles al taller.

El cuestionario ha sido diseñado por el autor de esta tesina; consta de 20 reactivos y se calificará con base en una escala tipo Likert. El cuestionario es susceptible de futuros estudios de confiabilidad y validez.

Se asignarán valores numéricos del 1 al 5 a las respuestas de los participantes, donde 5 será la calificación más alta y 1 la más baja.

Las calificaciones a cada uno de los reactivos del cuestionario se sumarán para obtener el grado de conocimiento de cada participante, de acuerdo con la siguiente escala:

De 81 a 100: nivel superior de conocimientos sobre Bullying, Cyberbullying, adolescencia y resiliencia.

De 61 a 80: nivel alto de conocimientos sobre Bullying, Cyberbullying, adolescencia y resiliencia.

De 41 a 60: nivel medio alto de conocimientos sobre Bullying, Cyberbullying, adolescencia y resiliencia.

De 21 a 40: nivel bajo de conocimientos sobre Bullying, Ciberbullying, adolescencia y resiliencia

De 0 a 20: nivel muy bajo de conocimientos sobre Bullying, Ciberbullying, adolescencia y resiliencia.

### **Procedimiento.**

El facilitador visitará escuelas secundarias en la Ciudad de México para establecer contacto con los directivos y solicitará autorización para colocar carteles al interior de las escuelas con la invitación dirigida a los docentes para que tomen el taller.

También se les solicitará el espacio requerido en los horarios que se establezcan para llevar a cabo el taller y los materiales que se utilizarán.

Los carteles serán de cartulina en color blanco sobre la que se anotará la siguiente información:

Se invita a los docentes de esta escuela a participar en el Taller sobre el manejo de la resiliencia para disminuir el Bullying en las escuelas.

Duración de 20 horas; serán 10 sesiones de 2 horas.

Inscripciones en la Dirección de la escuela.

Se requiere el compromiso de los docentes de su participación activa y puntual asistencia.

Una semana después de colocar los carteles, el facilitador integrará los grupos que se completen y establecerá las fechas de arranque del taller en cada escuela.

Al final del taller y solo en los casos que se le requiera, el facilitador realizará un breve informe a los directivos, con sus observaciones generales y sugerencias.

## **Cartas descriptivas.**

A continuación se muestran las cartas descriptivas en las que se detallan los objetivos de cada sesión; las actividades, dinámicas que se realizarán y el tiempo aproximado de duración.

Serán 10 sesiones de aproximadamente 120 minutos cada una. Aunque se propone que las sesiones se realicen en un período de 2 semanas continuas, también podrían distribuirse a lo largo de 5 semanas, es decir que se realicen dos sesiones por semana.

Sesión 1			
Objetivo. Los participantes identificarán los principales tipos de Bullying y cómo detectar este comportamiento en los adolescentes.			
Actividad	Procedimiento	Materiales	Duración
Bienvenida y presentaciones	El facilitador da la bienvenida al grupo y solicita que cada participante mencione su nombre y las principales actividades que realiza. Al terminar las presentaciones pregunta a los participantes cuáles son sus expectativas sobre el taller y las anota en el pizarrón o rotafolio. El facilitador ofrece cubrir las expectativas que caen dentro de los objetivos del taller y expresa las reglas sobre lo que se permite o no hacer (teléfonos, permanencia, asistencia, participación, etc.).	Pizarrón, rotafolio Plumones o gises Computadora o tableta, proyector Presentación PPT	15 minutos
Cuestionario de entrada	El facilitador repartirá a los participantes el cuestionario Bullying y resiliencia, para realizar la evaluación inicial (LB) y entregará plumas a quienes las soliciten.	Copias del cuestionario; plumas	10 minutos
Dinámica de integración	El facilitador abrirá un espacio apropiado al centro del salón y pedirá a los participantes que se pongan de pie y formen en uno de los extremos del salón. Enseguida les pedirá que cada uno mencione qué es lo que más le gusta de la vida y qué le gustaría cambiar de sí mismo y al finalizar, se encamine al centro del salón a esperar al resto. Los que vayan pasando al centro recibirán a los próximos con un aplauso, felicitaciones y en lo posible ofrecimientos de apoyo en el taller.	Sin materiales	10 minutos
Conocer los distintos tipos de Bullying	1. El facilitador inicia la actividad mencionando que existe un periódico local o nacional que habla de la importancia de estar informado sobre el Bullying y el Ciberbullying. 2. Divide al grupo en equipos de tres personas para que mediante la asignación del rol playing de reporteros realicen un ejemplar que publican noticias sobre cómo identificar los tipos de Bullying. 3. Posteriormente, solicita a los participantes de cada equipo que muestren sus ideas sobre los tipos de Bullying y Ciberbullying que conocen. 4. El facilitador proyecta la presentación en PPT y propicia discusiones y consensos en cada definición o tipo de Bullying declarado. Informa sobre los distintos tipos no mencionados.	Rotafolios, plumones, hojas blancas, tijeras, revistas	35 minutos
Lluvia de ideas sobre cómo detectar el Bullying en la escuela	1. El facilitador formará 4 equipos y pedirá a los participantes que anoten en una hoja sus ideas sobre cómo se puede detectar el Bullying en la escuela. 2. El facilitador anotará las ideas en el pizarrón o portafolio. 3. El facilitador proyectará la presentación con la información sobre cómo detectar el Bullying en la escuela para consolidar la información de todo el grupo.	Computadora y proyector; presentación, pizarrón y marcadores	35 minutos
Dudas, aclaraciones y consensos	El facilitador pide a los participantes que externen sus dudas y comentarios y responde a cada una de ellas con la ayuda del resto de participantes; proporciona bibliografía y ligas o rutas en Internet para que los participantes las consulten posteriormente.	Rotafolio y plumones	14 minutos
Despedida y cierre	El facilitador despide al grupo e informa sobre la fecha y horario de la siguiente reunión.	Sin materiales	1 minuto

**Sesión 2**

**Objetivos.** Los participantes identificarán las principales consecuencias del Bullying en adolescentes: para la víctima; para el agresor y para los testigos.

Los participantes conocerán los principales conceptos sobre grado de maduración cerebral en los adolescentes y la relación que tienen con las conductas de riesgo durante esa etapa de vida.

Actividad	Procedimiento	Materiales	Duración
Bienvenida y repaso	El facilitador da la bienvenida al grupo y solicita a los participantes que mencionen sus dudas o comentarios sobre los conceptos que manejaron en la sesión anterior. Aclara las dudas más importantes y ofrece información adicional con ejemplos y sugerencias.	Pizarrón, rotafolio Plumones	10 minutos
Objetivo de la sesión	El facilitador muestra que el objetivo es dar a conocer las consecuencias del Bullying para los 3 roles principales: víctima, testigos y agresor. Pregunta a los participantes qué saben al respecto y anota los comentarios más relevantes.	Computadora o tableta, rotafolio, plumones proyector, presentación PPT	5 minutos
Representar películas o programas de tv con pantomima	El facilitador divide al grupo en dos equipos del mismo tamaño y les pide que anoten en una hoja 3 consecuencias para las personas que reciben Bullying para que representen con una película o programa de televisión que comunique cada una de las consecuencias anotadas. Cada equipo realizará sus presentaciones por turnos y al final de las 6 representaciones discutirán en plenario por qué consideran que el nombre comunica ese tema. Repiten las mismas instrucciones para representar 3 consecuencias para los testigos y 3 consecuencias para los agresores. Al finalizar, el facilitador muestra la información relacionada a través de la presentación digital; aclara dudas y profundiza en los temas que resulte necesario proporcionar mayor información.	Computadora o tableta Proyector Presentación PPT; hojas blancas, plumas	60 minutos
Discusión en mesa redonda	El facilitador divide al grupo en 4 equipos y les da instrucciones para que anoten en una hoja los principales cambios que operan en los adolescentes. Al equipo 1 le pide que anote los cambios físicos; al equipo 2 le pide que anote los cambios cognitivos y al equipo 3 le pide que anote los cambios de comportamiento y actitudinales. Al cuarto equipo le pide que anote los cambios en la maduración del cerebro en los adolescentes, Les da 5 minutos para que realicen la tarea y posteriormente les pide que en plenario compartan la información con el resto de sus pares. Solicita que un representante de cada equipo escriba en rotafolio la información obtenida además de la que proporcionen el resto de los participantes. Al final reconoce todas las contribuciones y proporciona información adicional sobre el grado de madurez del cerebro del adolescente y el comportamiento de riesgo con ayuda de la presentación en PPT. Hace notar la importancia de comunicar a los adolescentes que esta etapa al igual que algunas de las reacciones que trae consigo, pronto habrán de concluir como parte de su proceso de maduración.	Computadora o tableta Proyector Presentación PPT; hojas blancas, plumas	30 minutos
Dudas, aclaraciones y consensos	El facilitador pide a los participantes que externen sus dudas y comentarios y responde a cada una de ellas con ayuda de el resto de participantes y proporciona bibliografía y ligas o rutas en Internet para que los participantes las consulten posteriormente.	Rotafolio y plumones	14 minutos
Despedida y cierre	El facilitador despide al grupo e informa sobre la fecha y horario de la siguiente reunión.	Sin materiales	1 minuto

Sesión 3			
Objetivo: Los participantes entrarán en contacto con los principales conceptos sobre resiliencia.			
Actividad	Procedimiento	Materiales	Duración
Bienvenida y repaso	El facilitador da la bienvenida al grupo y solicita a los participantes que mencionen sus dudas o comentarios sobre los conceptos que manejaron en la sesión anterior. Aclara las dudas más importantes y ofrece información adicional con ejemplos y sugerencias.	Pizarrón, rotafolio Plumones o gises	10 minutos
Objetivo de la sesión	El facilitador explica que el objetivo es dar a conocer los principales conceptos de la resiliencia. Pregunta a los participantes qué saben al respecto y anota los comentarios más relevantes. Explicará que el principal concepto de resiliencia se asocia con la capacidad de algunos objetos de soportar presión y recuperar su forma original rápidamente. Ejemplificará el concepto con la ayuda de un resorte. Agregará que en las personas, la resiliencia hace que no solo se recuperen sino que se desarrollen hacia una vida fuera de la disfuncionalidad.	PC, Laptop o tableta, cañón y presentación PPT, un resorte metálico, plumones, rotafolio	15 minutos
Modelo pedagógico para el concepto de resiliencia «la casita»	El facilitador proyectará el concepto sobre resiliencia mediante «la casita». Posteriormente pedirá que cada participantes dibuje cómo está su resiliencia con ayuda del modelo de la casita. Invitará a 4 participantes a que compartan su dibujo y lo expliquen al grupo. Formará 4 equipos para discutir los dibujos y realizar conclusiones sobre el concepto de resiliencia e integrarlas en un solo documento.	Hojas blancas, lápices de colores, lápices, PC, Laptop o tableta, cañón y Presentación PPT	50 minutos
Realización de una presentación sobre el modelo «la bicicleta de la resiliencia»	El facilitador proyectará el concepto de resiliencia mediante el modelo «la bicicleta de la resiliencia». Formará 4 equipos y pedirá que cada equipo desarrolle una presentación a papel, en máximo tres hojas. Posteriormente un representante de cada equipo hará la presentación como si estuvieran capacitando a un grupo de docentes.	PC, Laptop o tableta, cañón y Presentación PPT, hojas blancas, plumas, lápices de colores	30 minutos
Dudas, aclaraciones y consensos	El facilitador pide a los participantes a que externen sus dudas y comentarios y responde a cada una de ellas con ayuda de el resto de participantes y proporciona bibliografía y ligas o rutas en Internet para que los participantes las consulten posteriormente.	Rotafolio y plumones	14 minutos
Despedida y cierre	El facilitador despide al grupo e informa sobre la fecha y horario de la siguiente reunión.	Sin materiales	1 minuto

Sesión 4			
Objetivos. Los participantes conocerán los principales elementos que integran el concepto «los pilares de la resiliencia». Los participantes integrarán estos elementos para generar o desarrollar su propio plan de trabajo resiliente personalizado.			
Actividad	Procedimiento	Materiales	Duración
Bienvenida y repaso	El facilitador da la bienvenida al grupo y solicita a los participantes que mencionen sus dudas o comentarios sobre los conceptos que manejaron en la sesión anterior. Aclara las dudas más importantes y ofrece información adicional con ejemplos y sugerencias.	Pizarrón, rotafolio Plumones o gises	10 minutos
Objetivo de la sesión	El facilitador explica que el objetivo es dar a conocer los conceptos básicos que integran los pilares de la resiliencia y su importancia para desarrollar resiliencia. Pregunta a los participantes qué saben al respecto y anota los comentarios más relevantes.	Rotafolio, plumones, PC, Laptop o tableta, cañón y presentación PPT	5 minutos
Dinámica: "lo que me gustaría cambiar"	El facilitador entrega una hoja en blanco a cada participante y les pide que dividan la hoja en dos columnas y en la de la izquierda anoten 3 o cuatro frases que complementen : lo que me gustaría cambiar de mí ... Posteriormente les pide que en la misma columna anoten 3 o 4 frases que complementen: lo que me gustaría cambiar del grupo en el que trabajo... Da instrucciones para que los participantes reflexionen sobre lo que anotaron y les menciona que mostrará el concepto de los pilares de la resiliencia y pide que identifiquen los elementos que consideran les ayudarían a integrar un plan resiliente personal. Les pide que tomen notas y las integren en la columna de la derecha. Pide que compongan sus notas como respuesta a: lo que creo me convendría hacer para lograrlo... Proyecta las láminas de la presentación en PPT relacionadas con los pilares de la resiliencia y al finalizar otorga un tiempo para que realicen las anotaciones. Pide a dos participantes voluntarios que compartan su trabajo personal a manera de ejemplo y les pide que todos se lleven la hoja para que la pongan en un lugar visible en su casa o trabajo y que en la parte superior anoten: mi plan personal de trabajo resiliente. Pide que al terminar el taller afinen estos objetivos y anoten el plazo para lograrlos ya sea por completo o en etapas.	Hojas blancas, lápices de colores, lápices, PC, Laptop o tableta, cañón y Presentación PPT, hojas de rotafolios	90 minutos
Dudas, aclaraciones y consensos	El facilitador pide a los participantes a que externen sus dudas y comentarios y responde a cada una de ellas con ayuda de el resto de participantes y proporciona bibliografía y ligas o rutas en Internet para que los participantes las consulten posteriormente.	Rotafolio y plumones	14 minutos
Despedida y cierre	El facilitador despide al grupo e informa sobre la fecha y horario de la siguiente reunión.	Sin materiales	1 minuto

**Sesión 5**

**Objetivos.** Que los docentes tomen consciencia de la importancia que tiene la interacción social para generar o desarrollar resiliencia. Que los participantes conozcan que para generar resiliencia en sus alumnos adolescentes tienen que lograr convertirse un «adulto significativo» para ellos.

Actividad	Procedimiento	Materiales	Duración
Bienvenida y repaso	El facilitador da la bienvenida al grupo y solicita a los participantes que mencionen sus dudas o comentarios sobre los conceptos que manejaron en la sesión anterior. Aclara las dudas más importantes y ofrece información adicional con ejemplos y sugerencias.	Pizarrón, rotafolio Plumones	10 minutos
Objetivo de la sesión	El facilitador explica que el objetivo es recalcar que la interacción social resulta determinante para generar o desarrollar la resiliencia. Pregunta a los participantes qué saben al respecto y anota los comentarios más relevantes.	Rotafolio, plumones, PC, Laptop o tableta, cañón y presentación PPT	5 minutos
Sociograma «qué tan cercano soy de ti»	El facilitador entrega hojas y lápices a los participantes y les pide que hagan un pequeño dibujo de sí mismos, y anoten su nombre en la parte inferior. A continuación les indica que peguen su dibujo en el pizarrón o en una pared. Solicita a los participantes que peguen su dibujo junto a los de otros, en función de la relación que sienten que tienen con ellos. Les da 5 minutos para que los peguen todos y les informa que es válido cambiar de lugar el dibujo, tanto el de ellos mismos como en de otra persona. En plenario revisan las sensaciones al ver su dibujo con relación a los demás y la necesidad de sentirse cercano a otros	Rotafolio, plumones, hojas, plumas, barras de pegamento para papel	45 minutos
Lluvia de ideas para convertirse en un adulto significativo	El facilitador pedirá a los participantes que formen 4 equipos y que designen un secretario para que tome notas. Enseguida pedirá que al interior del equipo mencionen los aspectos, actitudes y comportamientos que piensan los convertirían en un adulto significativo para sus estudiantes adolescentes. Pide que los secretarios expresen las contribuciones de sus equipos y las pone a consideración de todo el grupo. En plenario aclaran conceptos y obtienen las mejores sugerencias de comportamiento e interacción con sus alumnos adolescentes.	Rotafolio, plumones, hojas, plumas	45 minutos
Dudas, aclaraciones y consensos	El facilitador pide a los participantes que externen sus dudas y comentarios y responde a cada una de ellas, con ayuda de el resto de participantes y proporciona bibliografía y ligas o rutas en Internet para que los participantes las consulten posteriormente.	Rotafolio y plumones	14 minutos
Despedida y cierre	El facilitador despide al grupo e informa sobre la fecha y horario de la siguiente reunión.	Sin materiales	1 minuto



**Sesión 6**

**Objetivos.** Los participantes conocerán las principales fuentes de interacción en la resiliencia.

Los participantes realizarán ejercicios que les ayuden a identificar y desarrollar sus fuentes interactivas vigentes o aquellas otras que opten por incorporar.

Actividad	Procedimiento	Materiales	Duración
Bienvenida y repaso	El facilitador da la bienvenida al grupo y solicita a los participantes que mencionen sus dudas o comentarios sobre los conceptos que manejaron en la sesión anterior. Aclara las dudas más importantes y ofrece información adicional con ejemplos y sugerencias.	Pizarrón, rotafolio Plumones	10 minutos
Objetivo de la sesión	El facilitador explica a los participantes que el objetivo es darles a conocer las principales fuentes de interacción en la resiliencia y que realizarán ejercicios que les ayudarán a identificar el manejo de sus propias fuentes interactivas. Pregunta a los participantes qué saben al respecto y anota los comentarios más relevantes.	Computadora o tableta, rotafolio, plumones, proyector, presentación PPT	5 minutos
Exposición de las propias fuentes interactivas en la resiliencia personal de los participantes	El facilitador explicará las fuentes interactivas a los participantes mediante la presentación PPT. Les pedirá que formen 4 equipos; a cada equipo le asignará la tarea de hacer un resumen para explicar una fuente interactiva. Equipo A: la fuente interactiva que inicia con yo tengo (apoyo externo) . Equipo B: la fuente interactiva que inicia con yo soy (fuerza interior). Equipo C: la fuente interactiva que inicia con yo estoy (fortaleza de la propia identidad). Equipo D: la fuente interactiva que inicia con yo puedo (capacidades interpersonales y de reducción del conflicto). Posteriormente les pedirá que cada integrante escriba en una hoja cómo percibe sus propias fuentes interactivas; en qué estado se encuentran y cuáles considera que le convendría desarrollar para generar su propia resiliencia. El facilitador solicitará exposiciones voluntarias explicativas y les dará retroalimentación; utilizará la presentación PPT como apoyo.	PC, Laptop o tableta, cañón y Presentación PPT, 4 resortes metálicos, hojas, plumas, rotafolio	90 minutos
Dudas, aclaraciones y consensos	El facilitador pide a los participantes que externen sus dudas y comentarios y responde a cada una de ellas, con ayuda de el resto de participantes y proporciona bibliografía y ligas o rutas en Internet para que los participantes las consulten posteriormente.	Rotafolio y plumones	14 minutos
Despedida y cierre	El facilitador despide al grupo e informa sobre la fecha y horario de la siguiente reunión.	Sin materiales	1 minuto

**Sesión 7****Objetivo.** Los docentes identificarán los principales factores de riesgo y de protección en el comportamiento de los adolescentes.

Actividad	Procedimiento	Materiales	Duración
Bienvenida y repaso	El facilitador da la bienvenida al grupo y solicita a los participantes que mencionen sus dudas o comentarios sobre los conceptos que manejaron en la sesión anterior. Aclara las dudas más importantes y ofrece información adicional con ejemplos y sugerencias.	Pizarrón, rotafolio plumones o gises computadora o tableta, proyector presentación PPT	10 minutos
Objetivo de la sesión	El facilitador explica a los participantes que el objetivo es darles a conocer las principales elementos que componen el manejo de la resiliencia en los adolescentes agresores. Pregunta a los participantes qué saben al respecto y anota los comentarios más relevantes.		5 minutos
Dinámica: carta a mi hijo; factores de riesgo en los adolescentes	El facilitador pedirá a los participantes que formen cuatro equipos del mismo tamaño. Indicará que por equipo elaboren una tarjeta utilizando su creatividad, para anotar los factores de riesgo que consideran tienen los adolescentes y las probables consecuencias en su relación con sus pares en la escuela. Cada equipo expondrá los 3 principales factores de riesgo así como sus respectivas consecuencias. Enseguida escribirán un mensaje que consideran ayudaría a los adolescentes a afrontar dichos factores. El resto de participantes expondrán sus comentarios para enriquecer el mensaje.	Rotafolio y plumones; hojas, lápices, plumas, lápices de colores, tijeras	45 minutos
Dinámica: roll playing; factores de protección en los adolescentes	El facilitador pedirá a los participantes que formen cuatro equipos del mismo tamaño. Indicará que por equipo elaboren un guión con los principales roles para representar los factores de protección y los posibles beneficios que consideran pueden tener los adolescentes en su relación con sus pares en la escuela. Cada equipo representará uno de los principales factores de protección al igual que sus beneficios. El resto de participantes expondrán sus comentarios para enriquecer la información que arroje cada una de las representaciones.	Rotafolio y plumones; hojas, lápices, plumas, lápices de colores	45 minutos
Dudas, aclaraciones y consensos	El facilitador pide a los participantes que externen sus dudas y comentarios y responde a cada una de ellas con ayuda de el resto de participantes y proporciona bibliografía y ligas o rutas en Internet para que los participantes las consulten posteriormente.	Rotafolio y plumones	14 minutos
Despedida y cierre	El facilitador despide al grupo e informa sobre la fecha y horario de la siguiente reunión.	Sin materiales	1 minuto

Sesión 8			
Objetivo: Los participantes conocerán los principales elementos que componen el manejo de la resiliencia en adolescentes agresores.			
Actividad	Procedimiento	Materiales	Duración
Bienvenida y repaso	El facilitador da la bienvenida al grupo y solicita a los participantes que mencionen sus dudas o comentarios sobre los conceptos que manejaron en la sesión anterior. Aclara las dudas más importantes y ofrece información adicional con ejemplos y sugerencias.	Pizarrón, rotafolio Plumones o gises	10 minutos
Objetivo de la sesión	El facilitador explica a los participantes que el objetivo es darles a conocer las principales elementos que componen el manejo de la resiliencia en los adolescentes agresores. Pregunta a los participantes qué saben al respecto y anota los comentarios más relevantes.	Rotafolio, plumones, PC, Laptop o tableta, cañón y presentación PPT	5 minutos
Carta a mi padre	El facilitador pedirá a los participantes que mediante rol playing escriban una carta como la escribiría un adolescente agresor al despedirse de su padre. Les da 10 minutos para que terminen la tarea. Posteriormente, el facilitador les pide que se reúnan en grupos y reflexionen sobre los contenidos de las cartas y como grupo expongan las alternativas resilientes que hubieran ofrecido a un adolescente para salvarlo. Anota las principales menciones y en plenario concluyen sobre qué medidas de manejo resilientes pudieran utilizar en tales situaciones.	Rotafolio, plumones, hojas en blanco, plumas, lápices	90 minutos
Dudas, aclaraciones y consensos	El facilitador pide a los participantes a que externen sus dudas y comentarios y responde a cada una de ellas, con ayuda de el resto de participantes y proporciona bibliografía y ligas o rutas en Internet para que los participantes las consulten posteriormente.	Rotafolio y plumones	14 minutos
Despedida y cierre	El facilitador despide al grupo e informa sobre la fecha y horario de la siguiente reunión.	Sin materiales	1 minuto

**Sesión 9**

**Objetivo.** Los participantes realizarán distintas dinámicas para desarrollar habilidades que les ayuden a intervenir en sus escuelas como facilitadores en el manejo de la resiliencia con adolescentes agresores.

Actividad	Procedimiento	Materiales	Duración
Bienvenida y repaso	El facilitador da la bienvenida al grupo y solicita a los participantes que mencionen sus dudas o comentarios sobre los conceptos que manejaron en la sesión anterior. Aclara las dudas más importantes y ofrece información adicional con ejemplos y sugerencias.	Pizarrón, rotafolio Plumones o gises	10 minutos
Objetivo de la sesión	El facilitador explica a los participantes que el objetivo es realizar dinámicas para desarrollar habilidades que les ayuden a operar como facilitadores en el manejo de la resiliencia con adolescentes agresores. Pregunta a los participantes qué saben al respecto y anota los comentarios más relevantes.	Rotafolio, plumones, PC, Laptop o tableta, cañón y presentación PPT	5 minutos
Dinámica para generar confianza «lazarillo»	El facilitador pide a los participantes que formen parejas y entrega una venda oscura a cada pareja. Les indica que por turnos estarán vendados y que tendrán que caminar por todo el espacio guiados por la persona sin venda. La persona sin venda se situará detrás de su compañero y lo tomará por los hombros para guiarlo durante 5 minutos. Al terminar se invertirán los roles. Al finalizar ambos participantes expondrán sus sensaciones.	Vendas oscuras para los ojos	30 minutos
Dinámica para generar confianza e interdependencia «caer de espaldas»	El facilitador pide a los participantes que formen parejas y entrega una venda oscura a cada pareja. Les indica que por turnos estarán vendados. Les pide que quien estará vendado se ponga de pie y adopte una posición rígida (firmes). Le indica que se dejará caer de espaldas, sin meter las manos y que tendrá que confiar en que su compañero lo recibirá y evitará que se lastime. Les pide que se venden los ojos y se dejen caer de espaldas antes de que transcurran 10 segundos. Una vez realizada la tarea, se invierten los roles. Al finalizar el facilitador pide que compartan su experiencia.	Vendas oscuras para los ojos; rotafolios, plumones	30 minutos
Dinámica la cadena	Los participantes se reunirán en círculo de manera que queden viendo hacia el centro del círculo. El facilitador les pide que sin soltarse de las manos y sin hablar, todos queden viendo hacia afuera. Permite que lo intenten de diferentes maneras y les felicita cuando logran completar la tarea. Les pide sus comentarios sobre lo que hicieron para lograr un resultado como equipo. Para terminar les pide que a partir de uno de sus compañeros que funcionará como eje, todos se enrollarán hasta reunirse en una espiral. Al finalizar pide compartan su experiencia en plenario.	Sin materiales	30 minutos
Dudas, aclaraciones y consensos	El facilitador pide a los participantes que externen sus dudas y comentarios y responde a cada una de ellas, con ayuda de el resto de participantes y proporciona bibliografía y ligas o rutas en Internet para que los participantes las consulten posteriormente.	Rotafolio y plumones	14 minutos
Despedida y cierre	El facilitador despide al grupo e informa sobre la fecha y horario de la siguiente reunión.	Sin materiales	1 minuto

Sesión 10			
Objetivos. Los participantes plantearán 4 casos de Bullying y por grupos ofrecerán alternativas de intervención para solucionarlos. Los participantes incorporarán a su repertorio las principales tácticas (conectivismo) para encontrar definiciones y conceptos en Internet relacionados con Bullying, Cyberbullying y Resiliencia.			
Actividad	Procedimiento	Materiales	Duración
Bienvenida y repaso	El facilitador da la bienvenida al grupo y solicita a los participantes que mencionen sus dudas o comentarios sobre los conceptos que manejaron en la sesión anterior. Aclara las dudas más importantes y ofrece información adicional con ejemplos y sugerencias.	Pizarrón, rotafolio Plumones Computadora o tableta, proyector Presentación	10 minutos
Objetivo de la sesión	El facilitador explica a los participantes que el objetivo es realizar dinámicas de casos para solicitar alternativas de intervención para solucionarlas. Pregunta a los participantes qué saben al respecto y anota los comentarios más relevantes.		5 minutos
Exposición de un caso con la posible solución	El facilitador pide que se formen 4 equipos al azar (los participantes se distribuyen en 4 grupos del mismo tamaño). A cada grupo le da instrucciones para que expongan un caso de Bullying y la manera cómo lo solucionarían. Al terminar pide que cada equipo presente el caso y defienda su estrategia de solución frente a los otros equipos.	Rotafolio y plumones; hojas, lápices, plumas, .	40 minutos
Dinámica de localización de información en Internet.	El facilitador pide a los participantes que le informen mediante una lluvia de ideas, las mejores maneras de consultar información de corte científico en Internet. Les pide que de manera individual encuentren definiciones e información en Internet, que se relacionen con Bullying, Cyberbullying y resiliencia. Solicita que algunos participantes muestren la información que recabaron sobre cada tema. En cada caso la compara y enriquece con los comentarios del resto de participantes.	Rotafolio y plumones; hojas en blanco, lápices, plumas, computadora con acceso a Internet.	40 minutos
Dudas, aclaraciones y consensos	El facilitador pide a los participantes a que externen sus dudas y comentarios y responde a cada una de ellas con ayuda de el resto de participantes y proporciona bibliografía y ligas o rutas en Internet para que los participantes las consulten posteriormente.	Rotafolio y plumones	10 minutos
Cuestionario final	El facilitador entrega el cuestionario Bullying y resiliencia para realizar la evaluación final para comparar los resultados contra los que arrojaron los cuestionarios aplicados al inicio del taller.	Copias del cuestionario, plumas	10 minutos
Despedida y cierre	El facilitador despide al grupo y agradece la participación de cada participante.	Sin materiales	5 minutos

## **Discusión.**

A pesar de la gran cantidad de esfuerzos y el cúmulo de información para combatir el Bullying, el fenómeno parece continuar, e inclusive incrementarse. En la década de los 70 del siglo pasado, se realizaron los primeros trabajos e investigaciones en Europa, mismos que expusieron públicamente el fenómeno no obstante que para muchos ya era conocido.

Las consecuencias del Bullying rebasan, por mucho, la mera agresión a la víctima debido a que involucran a más personas y regularmente deteriora el tejido social. Lo anterior resulta importante porque las respuestas focalizadas en reparar el daño directo a la víctima en poco resuelven la problemática social que genera, lo cual concuerda con algunos estudios realizados por Ortega, (1994), que mencionan que las víctimas adolescentes pueden caer en estados depresivos o de gran ansiedad, lo que afecta su adaptación social, su rendimiento académico y en casos extremos llegar al suicidio.

Por su parte, los adolescentes agresores también enfrentan graves riesgos, (Steinberg, 2007, en Papalia, 2009), ya que muchos seguirán incurriendo en distintos comportamientos que atentan contra su salud y su forma de vida actual y como adultos.

Los estudios realizados por van Goozen, Fairchild, Snoek y Harold, (2007), en Papalia, 2009) reportan que debido a las condiciones del entorno aunadas al grado de madurez de su cerebro, algunos adolescentes agresores están en riesgo de continuar hacia una vida adulta delictiva y en algunos casos cometer suicidio.

La resiliencia ofrece una alternativa de intervención debido a que brinda opciones para afrontar las situaciones nocivas y adversidades vividas por algunos adolescentes (probablemente en su propia familia), que los han llevado a tomar el camino de la agresión hacia sus pares.

En tal sentido, algunos autores como Murray, (en Flores, 2013), definen la resiliencia como una actitud que permite resultados positivos al individuo ante la adversidad, sin importar qué tan difícil sea esta.

La generalidad de autores acota que siempre será fundamental otro humano para superar las adversidades mediante el desarrollo de las fortalezas que constituyen la resiliencia. De lo anterior se desprende la necesidad de involucrar a los docentes para que sean ellos quienes intervengan con los adolescentes ya que la resiliencia es un proceso de construcción social. Bowlby y Ainsworth, (en Marrone, 2001), mencionan que ya sean los padres o sustitutos y en su ausencia los profesores, son quienes ayudan a la construcción a través de una acción neutralizadora de los estímulos amenazantes.

En alcance, es importante citar que varios investigadores, por ejemplo Salazar, Arroyo, Hidalgo, Pérez, Chedraui, (2010), Rodríguez, (2005), Camarotti, (2010) expresan que al igual que en otros ámbitos del comportamiento de riesgo en adolescentes (embarazo, consumo de drogas, etcétera), los docentes pueden promover y fortalecer resiliencia en los adolescentes agresores que son sus alumnos.

Adicionalmente, junto con otros autores como Melillo, Soriano, Méndez y Pinto, (2004) coinciden en que la promoción de la resiliencia, en el marco de una comunidad produce salud mental, lo que beneficiaría el entorno escolar en su conjunto.

Antiguamente se creía que solo algunas personas poseían características que les permitían afrontar las adversidades con entereza, por lo que se les confería cualidades humanas extraordinarias o ejemplares.

De acuerdo con el marco teórico expuesto, en la actualidad se acepta que todas las personas contamos con estas cualidades.

Los conceptos relacionados con el desarrollo y manejo de la resiliencia sostienen que a través del trabajo interactivo con al menos otra persona, es posible superar las distintas adversidades que se presentan en la vida.



## **Alcances.**

El presente taller podría llevarse a cabo en la gran mayoría de escuelas secundarias de la Ciudad de México y quizá en las de cualquier ciudad del país.

El taller propuesto se enfoca en preparar a los docentes para su intervención en la escuela para neutralizar la fuente de la agresión a través de atraer a los adolescentes acosadores a otras alternativas de comportamiento libres de violencia, en la relación cotidiana con sus pares. En este sentido, el impacto en el entorno escolar podría resultar mayor que solo intervenir con las víctimas.

Adicionalmente, las acciones esperadas por parte de los docentes que tomen el taller podrán apoyar y complementar las de la escuela para proteger y reparar el daño a las víctimas de Bullying.

Idealmente que como resultado del taller, los docentes convenzan a los adolescentes que comenten Bullying a trabajar con ellos, para así ayudarles a desarrollar su resiliencia lo que (el autor sugiere) les libraría de cualquier tipo de medidas punitivas.

Dado que el taller tiene contemplado impulsar a los docentes a incorporar mayor conocimiento y adquirir habilidades relacionadas con la disminución del Bullying, se les brindará información sobre cómo acceder al conocimiento que reside en las redes acuerdo con la teoría del conectivismo. De esta manera se intenta que los docentes tomen consciencia de que pueden contar con alternativas para construir y actualizar su conocimiento sobre Bullying y resiliencia de manera continua.

Al desarrollo personal y profesional de los docentes tendrá que sumarse a su compromiso y vocación para convertirse y actuar como tutores de los adolescentes agresores.

Para lograr lo anterior, el taller les brindará los elementos básicos para que ellos mismos manejen su resiliencia personal y logren convertirse en adultos significativos para los adolescentes y así disminuyan la incidencia del Bullying en su comunidad escolar.

### **Limitaciones.**

Los docentes tendrán que realizar trabajos adicionales para disminuir el Bullying, lo que podría generarles conflicto de intereses con sus responsabilidades pedagógicas regulares. Lo anterior significa que tendrán que desarrollar habilidades y competencias además de dedicar tiempo extra para atender a los adolescentes agresores.

En algunos casos, el poder de convocatoria para tomar el taller enfrentará el poco interés personal de algunos docentes por contribuir con la disminución del fenómeno del Bullying.

Asimismo, tomar el taller resultará un gran reto para aquellos docentes que tienen que trabajar doble turno y a quienes quizá no les sea posible asistir a las sesiones.

Otra importante limitante del taller reside en la necesidad ética y legal de obtener el consentimiento de los padres para que los docentes puedan trabajar con los adolescentes con el objetivo específico de combatir el Bullying. Como es sabido, en muchos casos la fuente de la violencia y acoso proviene de la propia familia de los adolescentes agresores, por lo que para sus padres este tipo de comportamientos quizá resulte natural o hasta deseable.

De manera similar, es probable que algunos adolescentes acosadores no tengan la voluntad de trabajar para superar su situación actual derivada de las agresiones que cometen. Para muchos de ellos, este comportamiento es validado en su propio entorno familiar y social, por lo que tenderán a mantenerlo. En estos casos la labor de convencimiento del docente será muy importante, por lo que el taller también contempla enfatizar la necesidad de que el docente busque ganarse la confianza del adolescente y que, idealmente con su propia actuación cotidiana, se convierta en un modelo a seguir.

## Referencias.

- Acevedo, Victoria Eugenia; Restrepo, Lucía. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 10, núm. 1, enero-junio. Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales.
- Allen, Kathleen. (2010). "Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices", *The Professional Educator*, vol. 34, núm. 1, pp. 1-20, en: [http://www.theprofessionaleducator.org/articles/combined%20spring\\_10.pdf](http://www.theprofessionaleducator.org/articles/combined%20spring_10.pdf).
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D.P., (1954). *Theory and problems of adolescent development*. New York. Grune & Stratton.
- Ausubel, D.P., and Robinson, F. (1969). *School learning; an introduction to educational psychology*. New York. Holt, Rinehart and Winston.
- Avilés JM. *Bullying*. (2001). Intimidación y maltrato entre el alumnado. País Vasco: Stee Eilas.
- Baruch, R. Stutman, S & Grotberg, E. (1995). *What do you tell the children? How to help children deal with disasters*. Washington D.C., Institute for Mental Health Initiatives.
- Bauman, Sheri y Del Rio, Adrienne. (2006). "Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying", *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, núm. 1. Doi: 10.1037/0022-0663.98.1.219.
- Beane, Allan (2008), *Bullying. Aulas libres de acoso*, Barcelona, Graó.
- Besag, Valerie (2008). "Padres y maestros trabajando juntos", en Michelle Elliot (coord.). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Borbolla, Julia. (2014). Hijos fuertes. Estrategias de resiliencia para que tus hijos superen la adversidad. Ciudad de México. Porrúa.
- Camarotti, A. C. (2010). Prácticas, discursos y nuevos espacios de sociabilidad en torno al consumo de éxtasis de jóvenes de sectores medios de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis Doctoral de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales, Inédito.
- Camarotti, A.; Di Leo, P.; Adaszko, D. (2010). Experiencias juveniles nocturnas, usos y significados en torno al consumo de alcohol en tres ciudades de Argentina. *Rev. Cons. Prof.*,v.1.
- Caplan, G. Lebovici, S. (1969). Adolescence: psychosocial perspectives. Body and the body-image in adolescents (p. 27). New York. Basic Books.
- Castillo Rocha y María Pacheco. (2008). "Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38.
- Cava, María, Musitu Gonzalo y Murgoui, Sergio. (2006). "Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional". *Psicothema*, vol. 18, núm. 3.
- Censo de Población y Vivienda. (2010). México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Cereso Ramírez, Fuensanta. (2001). *Anales de psicología*, volumen 17, número 1 (junio). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. ISSN 0212-9728. Murcia (España). Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Chagas, Dorrey Raquel. (2005). "Los maestros frente a la violencia entre alumnos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27.
- Clark, Christopher y Peterson, Penelope. (1990). "Procesos de pensamiento de los docentes", en Merlin Wittrock (coord.). *La investigación de la enseñanza III*, Barcelona, Paidós.
- Colmenares, M. E. (2000). Resiliencia. Sus valores psicológicos y socioculturales, en: *Resiliencia: responsabilidad del sujeto y esperanza social*. Cali: CEIC-Casa Editorial RAFUE.
- Colmenares, M. E. (2002). Resiliencia: sus valores psicológicos y socioculturales. En: *Resiliencia, responsabilidad del sujeto y esperanza social*. Cali: CEIC-Casa Editorial RAFUE.

- Coloroso, Barbara. (2004). *The Bully, the Bullied and the Bystander*, Nueva York, Harper Colling.
- Comisión Interamericana para el control del abuso de drogas. (2011). *Lineamientos hemisféricos de la CIDAC para la construcción de un modelo integral de abordaje comunitario para la reducción de la demanda de drogas*.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2015). *Contra el bullying. Guía para docentes, alumnado y comunidad escolar. Di NO al acoso escolar*. México.
- Cyrułnik, Boris, et al., (2004). *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona. Gedisa.
- Cyrułnik, Boris. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona. Gedisa.
- Dake, Joseph, Price, James, Telljohann Susan & Funk, Jeanne. (2003). "Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention". *Journal of School Health*, vol. 73, núm. 9, pp. 347-375, Doi: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.
- De la Cruz, Montserrat, Pozo, Juan, Huarte María y Scheuer, Nora. (2006). "Concepciones de la enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores", en Juan Pozo, Nora Scheuer, María del Puy, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz (coord.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó.
- Del Rey, Rosario y Ortega Rosario. (2005). "Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26.
- Delors, J. (2006). *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI a la UNESCO*.
- Delors, Jacques. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Editorial UNESCO.
- Díaz Guerrero, R. (1975). *Psychology of the Mexican: culture and personality*. Austin. University of Texas Press.
- Doyle, Marie. (1997). "Beyond Life History as a Student: Pre-service teachers' beliefs about teaching and learning", *College Student Journal*, vol. 31, pp. 519-532, en: ebscohost.com (consulta: 23 de febrero de 2016).
- Dubrovsky, S. (2000). *Vigotski: su proyección en el pensamiento actual*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

- Elliot, Michelle. (2008). "Intimidadores y víctimas", en Michelle Elliot (coord.). Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas, México, Fondo de Cultura Económica.
- Elsó, J., García, N.; La espada, M.T.; Zulueta, M., (2003). Drogas y Escuela VI. Escuela Universitaria de Trabajo Social. Donostia-San Sebastian.
- Esteban Albert, Manuel. (1986). El alumno y el profesor. Implicaciones de una relación. Murcia (España). Secretariado de publicaciones e intercambio científico. Universidad de Murcia.
- Fariington, David P. (1993). Understanding and preventing Bullying. Crime & Justice. Vol.17, pp. 381-458. Chicago. The University of Chicago Press.
- Fernández Cabezas, María, García, Ana y Benítez, Juan. (2006). "Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales". Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol. 10, núm. 2, pp. 1-13, en: [www.ugr.es](http://www.ugr.es) (consulta: 10 de marzo de 2016).
- Flores Olvera, Dagoberto. (2013). La Resiliencia nómica; mejor ambiente educativo familiar, escolar y comunitario. Instituto Internacional para la Investigación y el Desarrollo, A.C.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia: United Nations International Children's Emergency Fund, UNICEF. (2008).
- Freud, S. (1938). The basic writings of Sigmund Freud. Modern Library. New York.
- Frisén, Ann, Anna-Karin Jonsson y Camilla Persson (2007). "Adolescent's Perception of Bullying. Who is the victim who is the bullying? What can be done to stop bullying?", Adolescence, vol. 24, núm. 148, pp. 750-761, en: [ebscohost.com](http://ebscohost.com) (consulta: 28 de diciembre de 2015).
- Gauvain, M. and Cole, M. (1980). Readings on the Development of Children. Interaction Between Learning and Development. P. 29 - 36. New York. W.H. Freeman and company.
- González, E. (2000). Vigotski: la construcción histórica de la psique. Trillas. México.
- González NI López Fuentes A, Valdez Medina JL. Resiliencia y salud en niños y adolescentes. Ciencia Ergo Sum. 2009; 16(3): 247-353.
- Good, Chris, Ken McIntosh y Carmen Gietz. (2011). "Integrating Bullying Prevention into School-wide Positive Behavior Support". Teaching Exceptional Children, vol. 44, núm. 1, pp. 48-56, en: [ebscohost.com](http://ebscohost.com) (consulta: 28 de diciembre de 2015).

- Grotberg E. (2006). La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades. Barcelona: Gedisa.
- Grotberg, E. (1995). A guide to promote resilience in children: strengthening the human spirit. La Haya, Holanda: The International Resilience Project. Bernard Van Leer Foundation.
- Grotberg, Edith. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En: resiliencia, descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires. Paidós.
- Harwood, Debra y Copfer, Sarah. (2011). "Teasing in Schools: What teachers have to say", *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, vol. 6, núm. 3, pp. 75-91, en: ebscohost.com (consulta: 28 de diciembre de 2015).
- Heckhausen, J. (2001). *Adaptation and Resilience in Midlife*. Handbook of midlife development. New York, NY: John Wiley.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Henderson, Nan, et al., (2005). *Resiliencia en la escuela*. Paidós. Argentina.
- Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Informe sobre el Desarrollo Humano. (2014). *Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. PNUD.
- Informe sobre Violencia en la Educación Básica de México. (2016). Secretaría de Educación Pública y UNICEF.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Censo de Población y Vivienda, 2010*.
- Instituto Nacional de Geografía e Historia. (2016). *A propósito del Día Mundial de Internet*. Disponible en: [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/internet2016\\_0.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/internet2016_0.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Los Docentes en México, Informe 2015*.
- Jadue, Gladys. (2003). "Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos", *Estudios Pedagógicos*, núm. 29, pp. 115-126, en: <http://www.scielo.cl/scielo> (consulta: 30 de marzo de 2016).
- Johnston, Lloyd D., O'Malley, Patrick M., Miech, Richard A., Bachman, Jerald G., Schulenberg, John E., *Monitoring the future, National Survey Results on Drug*



Use 2015, Overview Key Findings on Adolescent Drug Use, The University of Michigan Institute for Social Research.

Lindstrom, Sarah. (2009). "Improving the School Environment to Reduce School Violence: A review of the literature", *Journal of School Health*, vol. 79, núm. 10. Doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00435.

Los Docentes en México. Informe 2015. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Los objetivos educativos de La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México. (2012). Secretaría de Educación Pública.

Lowenstein, L.F. (1972). *Violence in schools*. London. National Association of Schoolmasters.

Lowenstein, L.F. (1975). *Violence and disruptive behavior in British schools*. London. National Association of Schoolmasters.

Lowenstein, L.F. (1978a). The bullied and the non-bullied child. *Bulletin British Psychological Society*, 31. pp. 316-318.

Manciaux, M. (comp.), (2003). *La resiliencia: Resistir y rehacerse*. Barcelona. Gedisa.

Marrone, M. (2001). *La teoría del apego. Un enfoque actual*. Madrid, Psicamática.

Melillo, Aldo (comp.), (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires. Paidós.

Mendelson, Tamar, Turner Alezandria y Tandun, Darius. (2010). "Violence Exposure and Depressive Symptoms among Adolescent and Young Adults Disconnected from School and Work". *Journal of Community Psychology*, vol. 38, núm. 5, pp. 607-621, Doi: 10.1002/jcop.20384.

Morrison, Brenda. (2006). "School Bullying and Restorative Justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame", *Journal of Social Issues*, vol. 62, núm. 2. Doi: 10.1111/j.1540-4560.2006.00455.

Munist, Mabel, Santos, Hilda, Kotliarenco María Angélica, Suárez Ojeda, Elbio Néstor, Infante, Francista y Grotberg, Edith. (1995). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud.(1995).

Muñoz Garrido, V. et al., (2005). "Educar para la resiliencia" en *Revista Complutense de Educación*. Vol. 16. Núm. 1.

- Naylor, Paul, Cowie, Helen, Cossin, Fabienne, Bettencourt, Rita & Lemme Francesca.(2006). "Teachers' and Pupils' Definitions of Bullying", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, pp. 553-576, Doi: 10.1348/000709905X52229.
- Nesdale, Drew & Pickering, Kaye. (2006). "Teachers' Reactions to Children's Aggression". *Social Development*, vol. 15, núm. 1, pp. 109-127, Doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00332.
- Ochoa Cervantes, Azucena y Peiró, Savador. (2010). "Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso Querétaro (México) y Alicante (España)", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 4, pp. 113-122, en: <http://www.aufop.com> (consulta: 12 de febrero de 2016).
- Olweous, D. (2007). *Olweus bullying prevention program: schoolwide guide*. Center City, MN. Hazelden.
- Olweus D., Mortimore, P. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford. Blackwell.
- Olweus, Dan, (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington. Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, Dan. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre estudiantes*. Madrid. Ediciones Morata S.L.
- OMS. (1995). *Informe sobre la salud en el mundo*.
- Oñate, A. (2006). *AVE: acoso y violencia escolar: manual*. Madrid. TEA.
- Ortega Rosario, Mora JA, Mora J. (2005). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ortega Ruiz Rosario. (2008). "Malos tratos entre escolares: De la investigación a la intervención". CIDE, España.
- Ortega, P., (2008). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona, Ariel.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora Merchan J. (2008). *Cyberbullying*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Universidad de Córdoba; Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/194/cyberbullying-ES.pdf>
- Ortega, Rosario y Córdoba, Francisco. (2010). "Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico", en Rosario Ortega (coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid, Alianza Editorial.

- Papalia, Diane, E., Wenkos Olds, Sally, & Duskin Feldman, Ruth. (2010). *Desarrollo Humano*. México. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Pérez, Verónica. (2011). "Percepción de gravedad, empatía y disposición a intervenir en situaciones de bullying físico, verbal y relacional", *Psykhe*, vol. 20, núm. 2, pp. 25-37, en: [www.scielo.cl/pdf/psykhe/v20n2/art03.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v20n2/art03.pdf) (consulta: 23 de enero de 2016).
- Piaget, J. (1967). *A Child's Conception of Space*. p. 178. London. Norton Edition.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1977). The role of action in the development of thinking. In *Knowledge and development* (pp. 17-42). USA. Springer.
- Piaget, J. (1990). *The child's conception of the world*. New York: Littlefield Adams.
- Piaget, J. Bryant, P. (1982). *Issues and experiments*. London. The British Psychological Society.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). *Memory and intelligence*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Piaget, J., Gruber, H. (Ed.), & Voneche, J. J. (Ed.). *The essential Piaget* (100th Anniversary Ed.). New York: Jason Aronson.
- Prieto García, Martha, José Carrillo y José Jiménez (2005), "La violencia escolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1032-1033.
- Rodríguez Méndez O. (2005). *Salud mental infanto-juvenil. Promoción de salud mental*. La Habana. Editorial Ciencias Médicas.
- Rodríguez, Nancy. (2005). Restorative justice communities, and delinquency: whom do we reintegrate? Version of Record online: 1 MAR 2005. doi: 10.1111/j.1745-9133.2005.00010
- Rojas Marcos, Luis. (2011). *Superar la adversidad: El Poder de la Resilienci*. S.L.U. Durango. Espasa Libros.
- Roth, Guy, Yaniv Kanat-Maymon & Uri Bibi. (2010). "Prevention of School Bullying. The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of prosocial values", *British Journal Psychology*, vol. 81, num. 4, pp. 654-666, Doi: 10.1348/2044-8279.002003.
- Roth, M. (1998). *Freud: conflict and culture*. Knopf. New York.
- Ryff, C.D. & Singer, B. (1999). *Interpersonal Flourishing: A Positive Health Agenda*.

- Salazar Pousada D, Arroyo D, Hidalgo L, Pérez López FR, Chedraui P. Depressive Symptoms and Resilience among Pregnant Adolescents: A Case-Control Study. *Obstet Gynecol Int.* 2010; 95:24-93. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3065659/pdf/OGI2010-952493.pdf>
- Salazar-Pousada, Danny; Arroyo, Dalton; Hidalgo, luis; Pérez-López, Faustino & Chedraui, Peter. (2010). Depressive Symptoms and Resilience among Pregnant Adolescents: A Case-Control Study. *Obstetrics and Gynecological International*. Published online 2011 Feb 21. doi: 10.1155/2010/952493
- Schulenberg, J.E., & Zarrett, N.R., (2006). Mental health during emerging adulthood: Continuity and discontinuity in courses, causes, and functions. In JJ Arnett & JL Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 135-72). Washington DC: American Psychological Association.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Los objetivos educativos de La Reforma Integral de la Educación Básica en México*.
- Secretaria de Educación Pública. (2014). *Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*. México). SEP
- Sesar, Kirstina, Marijana Barisic, Maja Pandza y Arta Dodaj. (2012). "The Relationship between Difficulties in Psychological Adjustment in Young Adulthood and Exposure to Bullying Behavior in Childhood and Adolescence". *Acta Médica Académica*, vol. 41, núm. 2, pp. 131-144, Doi: 10.5644/ama2006-124.46.
- Siemens, George. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Siemens, George. (2006). *Conociendo el Conocimiento*. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.nodosele.com/editorial>. Traducción al español: Grupo Nodos ele (2010).
- Silas Casillas J.C., (2008). *Resiliencia en la educación básica mexicana*. *Rev Mex Invest Educ*.
- Stephenson, Peter y Smith, David. (2008). "¿Por qué algunas escuelas no tienen acosadores?", en Michelle Elliot (coord.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Sullivan, Keith, Mark Cleary y Ginny Sullivan. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*, Barcelona, Ediciones Ceac.
- Swearer, Susan, Dorothy Espegale y Scott Napolitano. (2009). *Bullying. Prevention & intervention. Realistic strategies for schools*. Nueva York. The Guilford Press.
- Valdebenito E, Loizo JM. García O., (2009). Resiliencia: una mirada cualitativa. *Fundamentos en Humanidades*, p.195 - 206.
- Valdés Cuervo, Ángel, Pedro Sánchez y Ernesto Carlos. (2012). "Autoconcepto social y ajuste escolar de estudiantes de educación media con conductas de hostigamiento en la escuela". *Educación y Ciencia*, vol. 2, núm. 5, pp. 97-107.
- Vanistendael, Stefan & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona. Gedisa.
- Vázquez Valls, Ricardo, Alfredo Villanueva, Arturo Rico y María Ramos. (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*, vol. 10, núm. 27, pp. 1047-1070.
- Velázquez Reyes, Luz (2005), "Experiencias estudiantiles con la violencia escolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 739-764.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Boston: MIT Press.
- Vygotsky, L., & Vygotsky, S. (1978). *Mind in society. Interaction Between Learning and Development*. P. 79-91. *The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wolin, S. J. & Wolin, S. (1993). *The Resilient Self*. New York: Villard.
- Wong, Kit, Wai Chan y Lai Yin. (2009). "Revisiting the Relationships of Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning of Pre-service Teachers in Hong Kong". *The Asia Pacific Education Researcher*, vol. 18, num. 1, pp. 1-19, en: <http://ejournal.phd>.

**Anexos**

## Anexo 1

### Cuestionario Bullying y resiliencia, para evaluación inicial y final.

Marque con una X en el cuadro que usted considera la respuesta correcta o la que más se acerque a su manera de pensar.		Completamente de	De acuerdo	Ni de acuerdo ni	En desacuerdo	Totalmente en
1	Resiliencia significa lo mismo que resistencia					
2	El Bullying solo existe en algunas escuelas					
3	Los adolescentes piensan igual que los adultos					
4	El conectivismo es el constructivismo de la era digital					
	Los pilares de la resiliencia inician en la adolescencia					
6	Existen varias vacunas de la resiliencia					
7	Los adolescentes agresores seguirán agrediendo toda su vida					
8	El Cyberbullying es menos agresivo que el Bullying					
9	Los docentes están bien preparados para manejar el Bullying					
10	La resiliencia puede disminuir el Bullying y el Cyberbullying					
11	Los adolescentes tienen resiliencia					
12	"Yo estoy" es uno de las fuentes interactivas intrapsíquicas					
13	Los docentes pueden disminuir el Bullying en las escuelas					
14	La adolescencia temprana termina a aprox. a los 14 años					
15	"La casita" se utiliza para enseñar qué es la resiliencia					
16	La resiliencia solo se puede desarrollar en la niñez					
17	Los factores interactivos no desarrollan la resiliencia					
18	El sentido del humor apoya el desarrollo de la resiliencia					
19	El Bullying daña poco a las adolescentes mujeres					
20	El docente puede lograr cambios en los alumnos agresores					
Total						