



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**RELACIÓN ENTRE BULLYING, CIBERBULLYING,
HABILIDADES SOCIALES Y SEXO EN ESTUDIANTES DE
TERCER GRADO DE SECUNDARIA**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:
JOSÉ ANTONIO TALAVERA FLORES

JURADO DE EXAMEN:
DIRECTORA: DRA. SARA GUADALUPE UNDA ROJAS
ASESOR: DR. DANIEL ROSAS ALVAREZ
ASESOR: MTRO. MIGUEL ÁNGEL JIMÉNEZ VILLEGAS
SINODAL: MTRA. LILIA ALCÁNTARA CÁRDENAS
SINODAL: MTRA. GUILLERMINA NETZAHUATL SALTO



CIUDAD DE MÉXICO

JUNIO 2023



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.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	1
RESUMEN	17
INTRODUCCIÓN	18
MARCO TEÓRICO	19
Bullying	19
El bullying es, produce y se genera a través de la violencia	19
La violencia es constante	29
El acosador y la víctima establecen una relación social de supra-subordinación violenta.....	31
Actores principales	42
Ciberbullying	45
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Internet y Web 2.0	45
Semejanzas entre ciberbullying y bullying	48
Diferencias entre ciberbullying y bullying	52
Relaciones entre ciberbullying y bullying.....	55
Tipos de ciberbullying	55
Otros peligros digitales para los niños y adolescentes	57
Actores principales	58
Habilidades Sociales	59
Niveles de análisis de las habilidades sociales	60
Componentes de las habilidades sociales.....	61
Tipos de habilidades sociales	69
Variables que propician la conducta socialmente inhábil e incompetente	77
Entrenamiento en habilidades sociales (EHS).....	77
Bullying y Ciberbullying en Cifras	87
Cifras Mundiales	87
Cifras en Latinoamérica	88
Cifras en México	89
Bullying y Ciberbullying antes, durante y después del confinamiento por COVID-19.....	90
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA (S) DE INVESTIGACIÓN	94

HIPÓTESIS	95
OBJETIVOS	95
MATERIAL Y MÉTODOS.....	96
RESULTADOS.....	98
DISCUSIÓN	108
CONCLUSIONES	125
Limitaciones del estudio	128
Recomendaciones	130
REFERENCIAS.....	138
ANEXO	149

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la Virgen de Guadalupe

Muchas gracias por bendecirme en cada momento de mi vida, especialmente en aquellos donde parecía que no había solución. Gracias por esta vida, por mi hogar, por el sustento, por todas las oportunidades que me han brindado, y por permitirme vivir ahora esta magnífica experiencia de poder titularme.

Gracias también por bendecir a mis seres queridos, sobre todo a mi familia, con la que he enfrentado situaciones bastante complejas.

Les agradezco todo por lo que hacen por este mundo, que ofrece muchas maravillas, y que vale la pena trabajar por rescatarlo.

Les encomiendo mi vida y la de mis seres queridos, confío y creo absolutamente en ustedes.

A ti, mamacita; mi pilar en la vida:

Por todo tu amor y dedicación que has puesto en educar y cuidar de tus hijos y nietos. Por participar activamente en todas las actividades escolares, sin poner peros, ni pretextos. Tú siempre estabas en los festivales, ceremonias, juntas, ferias, kermeses y demás eventos que hacían en la escuela.

Te agradezco infinitamente que me enseñaste el valor de hacer las cosas con amor, dedicación, disciplina, valentía. Lloviera o tronará, teníamos que ir a la escuela.

Gracias por permitirme hacer las cosas por mí mismo, por confiar en mis capacidades y nunca subestimarme, porque sólo así pude enfrentar los retos que sólo me tocaban a mí enfrentar. Claro, eso no quiere decir que me abandonaste a mi suerte, porque siempre conté con tu apoyo, tu guía y tu amor.

Estoy muy agradecido porque Dios y la Virgen nos permitieron sobrevivir a mi brote psicótico, y a ti porque aun cuando yo estaba hundido en la oscuridad más profunda, aun cuando yo mismo ya no tenía esperanza, tú confiaste en mí y fuiste rígida y exigente conmigo, porque sabías que yo podía dar más.

Te agradezco que cuando yo estaba a punto de abortar la misión de titularme por tesis, tú me recordaste que había trabajado mucho y amorosamente por este escrito, el cual, hoy por hoy, y con tu aliento, veo concluido, y no sólo eso, lo veo mejor de lo que me imaginé.

Discúlpame por las heridas que te he causado con mis reproches, déjame decirte que cada día comprendo más que diste todo lo mejor que tenías en tus manos en cada decisión que has tomado, y que estoy muy orgulloso de la mujer que eres. Eres una mujer chingona en toda la extensión de la palabra.

Te amo, mamacita. Y espero seguir compartiendo triunfos contigo, porque este logro es tuyo también.

A ti, papacito, mi segundo pilar en la vida:

Por todo el esfuerzo que realizaste para proveer y cuidar a tu familia. Eres el ejemplo de trabajo constante y honesto. Siempre te vi grande y poderoso; tienes un carácter fuerte que he tratado de imitar.

Ahora que soy adulto, y que he trabajado, te agradezco muchísimo todas las penalidades y limitaciones que debiste haber tolerado en tus empleos, y que a pesar de ello nunca te rendiste a pesar de la injusticia laboral que impera en el país.

No recuerdo haberte visto inmerso en el vicio, la holgazanería ni mucho menos en la deshonra. Gracias por ese ejemplo que me diste.

Estoy muy feliz de tenerte como papá, porque no sólo trabajaste honradamente siempre, sino más que nada porque muestras tu interés por tu esposa, tus hijos y nietos. Jugaste con nosotros, nos contabas cuentos, historias o chistes, nos escuchabas, nos corregías, nos consentías y nos malcriabas un poquito.

Gracias por darme todo lo que ha estado a tu alcance, por todo tu cariño, y porque tú mismo has llevado a cabo un cambio en tu persona, y si bien lo has hecho para ti mismo, también sé que lo haces por y para nosotros tu familia.

Quiero que sepas que te amo con todo mi corazón, y que nunca dudes de ello. Gracias por acompañarme en esta vida, que no ha sido fácil, especialmente durante mi brote psicótico.

Te agradezco que me impulsas a ser humilde, a no despegar los pies del piso ante el triunfo, a ser constante y disciplinado.

Recuerdo con mucho cariño cuando nos hacías preguntas de conocimiento, para corroborar que íbamos bien en la escuela. Me encantaba cuando nos dejabas tareas en una libreta y en la noche las revisabas y nos dejabas notas al respecto.

Gracias por apoyarme en el desarrollo de esta tesis, porque sin tu apoyo emocional y económico, hubiese sido más difícil lograrlo.

Estoy muy contento de poder compartir este triunfo contigo. Gracias por todo.

A ti, hermanita; mi compañera de vida en todo:

No puedo creer como en ese cuerpecito tan pequeño y frágil que tienes, existe una mujer tan grande, fuerte, valiente, inteligente y dulce. Eres una chingonería de persona.

Gracias por ser mi compañera de juegos, de peleas, de baile, de escuela, de amoríos, de fiesta, de... todo.

Te agradezco infinitamente que diste todo y más durante y después de mi internamiento. Fuiste el pilar de esta familia durante la crisis que vivimos, y no me imagino todo el sufrimiento, el miedo y la desesperación que viviste en ese entonces. Sólo te digo que Dios, la Virgen, San Juditas, y todo el Cielo vio y reconoció todo el empeño que pusiste. Eres mi ejemplo de lucha, hermanita.

Abrazo con todo mi amor a esa Ailin que vivió tan difícil prueba y que no se echó para atrás.

Estoy agradecido contigo por salvar mi vida, sé que fue y ha sido esfuerzo de todos, pero tú, para mí, eres, después de Dios, mi salvadora.

Gracias por creer en mí, por escuchar los párrafos de mi tesis cuando tenía dudas en su redacción, por preocuparte de mis avances en ella, por ser mi madrina en este proyecto.

Espero que sea uno de tantos triunfos que podamos compartir ambos, porque sé que tú estás aquí por cosas grandes.

Gracias, mi duquesa, mi bebecita hermosa.

A ti, hermanito; mi Chatito:

Por todo tu cariño y apoyo que, a tu manera, me has brindado. Tenemos visiones del mundo distintas, y eso a veces hace que entremos en conflicto, pero quiero que sepas que, aun cuando te he lastimado con o sin querer, por lo cual te pido disculpas, yo siempre he tratado de verte feliz y pleno, y yo sé que tú te has esforzado por que yo también salga adelante, aunque a veces no nos gusten nuestros modos o de a tiro nuestras propuestas.

Sé que cuento contigo, que estás para mí. Eres el mejor hermano mayor del mundo. Te admiro muchísimo porque siempre has sido fuerte y ambicioso, y aunque has cometido errores, tienes esa capacidad de superarte a ti mismo, de rebasar tus propios límites.

Tú no eres de teorías, eres un hombre de acción, y eso me gusta mucho de ti. Tú no piensas si te sale o no, tú vas y haces lo que crees que tienes que hacer.

Gracias, hermano, por compartirme directa e indirectamente, el ejemplo de que nunca es tarde para cambiar, y para seguir adelante, siempre y cuando se tenga el coraje de hacerlo.

Gracias por esa firmeza que me exigiste en mi momento más vacilante, porque pude salir de ese hoyo mental y espiritual en el que estaba.

Esta tesis también la hice pensando en ti. Va con todo mi cariño, y sólo espero, que tú te animes a vivir esta experiencia más adelante, porque es maravillosa y tienes todo para ser un buen abogado si te decides en serlo.

A ti, mi Fabián; mi casi hermanito e hijo:

Hermoso mío. Tú viniste a darle luz a mi vida gris y oscura. Estoy muy feliz y agradecido por todo el tiempo que pasé a tu lado educándote, sí, con todos mis errores, mis malos momentos, y mis miedos, pero creo que sí dejé algo bonito en tu persona.

Quiero que sepas que yo, además de amarte con toda mi alma, te súper admiro, porque desde muy chiquitito te tocó enfrentar situaciones difíciles y que no estuvieron en tus manos.

Eres muy inteligente, más de lo que yo recuerdo que fui a tu edad, y sobre todo eres súper noble. Tenías muchas cosas en contra, pero has salido adelante.

Quiero que sepas que cuentas conmigo para lo que necesites, y que si no vemos la solución, te ayudo a buscar hasta encontrarla.

Sé que tú miras mis pasos desde pequeño, y tengo un enorme compromiso contigo porque quiero que tengas a tu alcance buenos ejemplos.

Has estado presente en varios de mis logros, como en mi concurso de declamación de poesía, ¿recuerdas?

Te cuento que cuando yo estaba a punto de quedarme internado en un hospital psiquiátrico, y me iba a tomar un ansiolítico (una tableta para bajar mi ansiedad), la levanté con mi brazo y dije: “Por mi Marlon”. Eres uno de mis motores y si yo quiero superarme en la vida, es porque, entre otras cosas, quiero estar para ti un pilar.

Yo te veo como un hermanito o un hijo. No sé si tenga el propio, pero por lo pronto tú eres esa personita por la que yo quiero luchar.

Te amo. Y espero que este triunfo te aliente a trabajar por tus sueños y por vivir esta vida tan maravillosa.

A ti, Regina, mi maravillosa sobrina:

¡No inventes! Tienes todo lo que yo en cierto momento deseé en la vida: belleza, inteligencia, gracia, astucia, imaginación. Que hermosa niña me trajo Dios. Gracias por ser parte mi vida, por tu cariño, por tus atenciones, por lo dulce que llegas a ser conmigo.

Verte tan pequeña y tan aguerrida me motiva a seguir adelante. Gracias, Regina.

Espero que con este trabajo que yo presento te quede claro que para triunfar se requiere más que talento, el cual tienes y tenemos algunos, y me refiero específicamente a la constancia, disciplina, amor, entrega, fortaleza y sobre todo compasión por uno mismo.

Si tú aprendes la regla básica de la vida que es: aceptar las cosas como vienen; créeme que llegarás muy lejos.

Te amo, bebecita hermosa.

A ti, Ceci:

¿Creíste que te iba a dejar fuera de esto? ¡Pues no!

Te agradezco tu cariño y apoyo en mi vida, especialmente cuando más lo necesité. Te soy honesto, no comparto muchos de tus puntos de vista, creo que me pasa lo mismo contigo que con Luis, pero claro que reconozco que te has superado, y que trabajas duro por todo aquello que es importante para ti. Te admiro y te quiero, porque hay una buena persona en ti.

Realmente, no has sido parte crucial en mi historia académica, pero sin duda quiero que formes parte de ella, y te comparto este logro, que me costó muchísimo, y que espero también pueda motivarte a lograr ciertos objetivos.

Cuídate mucho, y deseo podamos compartir más éxitos de ambos.

A usted, tía Ana; mi tía consentida y favorita:

Le agradezco muchísimo su amor y apoyo en mi vida entera, y porque de mi familia externa, usted se ha involucrado para bien en mi trayectoria académica.

Yo de niño decía: Quiero ser como mi tía Ana. Obvio todos se burlaban de mí, pero no me importaba, porque usted era mi ejemplo, una persona comprometida, honrada, inteligente y con estudios universitarios; elementos que para mí son de vital importancia.

Gracias por presentarme la psicología, porque fue amor a primera vista. O sea, no sólo quería las cualidades de mi tía Ana, sino también estudiar la misma carrera, en la misma escuela.

Recuerdo con mucho cariño cuando usted me apoyaba en mis tareas, o en lo que no llegaba a comprender. Cuando me prestaba su computadora para hacer mis trabajos, y cuando me daba asesoría y materiales.

Le puedo decir que si dudaba de su labor en este mundo, olvídense de eso, porque ha logrado construir cosas muy bonitas en mí.

Claro que aún quiero ser como usted, tiene cualidades que me siguen gustando mucho, pero también ahora quiero ser yo mismo, explotar todo mi ser.

Su apoyo no podía faltar en la licenciatura, y en mi tesis mucho menos. Gracias por su apoyo, por su presencia, por su amor, por su ejemplo.

Comparto este logro con usted desde lo más profundo de mi corazón, y ojalá ahora pueda ser al revés, y yo pueda inspirarla a conseguir más objetivos, incluso en la carrera, porque sé que usted es una excelente psicóloga.

Muchas gracias por todo.

A usted, abuelita Gude; mi bebesota:

Ay abuelita... Sigo viviendo el duelo de su partida. Me hubiese encantado muchísimo que me viera convertido en todo un licenciado, sin embargo, sé que Dios y la Virgen en los que usted tanto creyó le van a permitir ver este momento desde el cielo.

Le agradezco a Dios la oportunidad de conocerla más de lo que otros pudieron haberlo hecho. Usted fue siempre una gran mujer, que a pesar de la vida difícil que vivió, jamás se dio por vencida y continuó adelante.

Gracias usted mi mamá es quien es, y todos sus hijos son buenas personas, muy trabajadoras, aguerridas, y luchonas.

Me acuerdo mucho de todas sus atenciones. Cuando la iba a visitar, usted me acogía muy bien, me mimaba y me daba todo su cariño.

Que hermoso fue pasar tiempo con usted aquí en mi casa, durante parte del confinamiento. Fueron días complejos para ambos, pero no me arrepiento de nada y sé que cada uno dio lo mejor de sí. Lamento todas las complicaciones que siguieron, pero también agradezco a Dios que todo se pudo solucionar.

Me hubiese gustado volver a cuidar de usted, con una versión mía menos rota, pero en su honor voy a cuidar de mí y de mis seres queridos, como me hubiese gustado hacerlo con usted.

Gracias por ser un apoyo en mi vida, por enseñarme el valor de la constancia y el trabajo honesto; por darme su bendición siempre, incluso en sus últimos momentos, cuando no tenía fuerza, porque sé que usted me va a acompañar siempre en mi corazón.

La quiero mucho y espero volverla a ver en el cielo cuando sea mi hora, aunque por el momento estoy muy feliz de todo lo que pude vivir a su lado.

Gracias, abuelita. Usted me fue a ver a mis presentaciones de danza en la universidad, y sé que no se perderá ahora mi examen profesional. Un abrazo y un beso hasta cielo, mi viejita hermosa.

A usted, abuelito Chabelo:

Qué bonito mi abuelito. Usted siempre fue muy lindo conmigo y con todos sus miles de nietos y bisnietos, jeje.

Le agradezco que usted siempre nos recibía muy bien allá en su casa de Jajalpa, que tan bonita quedó ahora que la arreglamos, espero le haya gustado.

De igual modo que con mi abuelita, me hubiera encantado que usted estuviera en mi examen profesional diciéndome: “¡Ese es mi Toño, chingao!”.

Sé que de alguna manera estará en mi examen, dentro de mi corazón.

Quiero que sepa que le voy a echar muchas ganas a mi carrera y que seré un hombre muy trabajador y honrado como usted.

Cúideme desde el cielo.

Un beso y un abrazo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, específicamente a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza; mi segundo gran hogar:

Sin duda alguna, entrar a esta universidad me cambió la vida. Fue maravilloso aprobar el examen de admisión, y siempre tuve en mente que yo era privilegiado por ello, por eso me dediqué bastante en la carrera y trato de dejar en alto a la Máxima Casa de Estudios del País.

Mis horizontes se ampliaron enormemente. La UNAM ofrece toda una gama de saberes, oportunidades, espacios y experiencias.

Gracias por todo lo brindado.

A usted, Maestra Laura Edna Aragón Borja, mi tutora en la UEPI y una persona especial en mi vida:

Gracias por permitirme trabajar en la UEPI y en su investigación acerca del bullying, cyberbullying y habilidades sociales. En verdad, ha sido una experiencia muy enriquecedora y gratificante.

Usted es una persona que admiro mucho, tanto en su vida profesional como personal. Gracias por haber leído el inicio de mi escrito, el cual, posteriormente tuve que modificar, pero lo relevante es que usted pudo vislumbrar la calidad de mi trabajo y el potencial que había en mí.

Le agradezco que con su apoyo pude convertirme en evaluador psicológico, y ahora en licenciado.

Dios la bendiga siempre y espero contar con su presencia por mucho tiempo más.

Todo mi agradecimiento, admiración y respeto.

A usted, Doctora Sara Unda, mi directora de tesis:

Le agradezco profundamente el haber aceptado dirigir mi tesis. Desde la licenciatura la admiré por su gran profesionalismo, entrega, pasión y sentimiento de lucha en sus clases, las cuales disfruté mucho.

Hizo un excelente papel como mi directora de tesis. Gracias por revisar mi escrito, por guiarme, por corregirme, por explicarme, por estar al pendiente de mis dudas, incertidumbres y temores.

Recibí de usted respuestas pertinentes y muy prontas en todo este recorrido, y con ello tuve la oportunidad de concluirlo de la forma más correcta y rápida posible.

Gracias por permitirme conseguir este gran logro en mi vida.

A usted, Doctor Daniel Rosas:

Gracias por acceder tan amablemente a asesorarme; por leer detenidamente mi escrito y hacerme observaciones muy valiosas. Aunque no trabajamos juntos en clase, me parece una persona agradable, simpática y profesional.

Le agradezco el que me apoyara en la consecución de este logro.

A usted, Maestro Miguel Jiménez:

Le agradezco la disposición por asesorarme en la redacción de mi escrito. Por su flexibilidad y la confianza que tuvo hacia mí.

Gracias por permitirme llegar a este momento de mi vida.

A usted, Maestra Lilia Alcántara:

Por haber aceptado tan amable y lindamente mi invitación a formar parte de mis sinodales. Aprecio mucho su colaboración en la lectura, análisis y recomendaciones para este trabajo. Prácticamente me ayudó a pulir y a dar los toques finales que necesitaba este documento.

A usted, Maestra Guille:

Gracias por su colaboración en este proyecto. Fue un placer haber asistido a sus clases en la FES. Espero poder seguir contando con usted.

A Willebaldo Aguirre Silva, director de la escuela “Julián Carrillo”; a María del Carmen González Valentino, directora de la escuela “Itzcóatl”, y a todos los estudiantes que colaboraron en este estudio.

A ti, amiga Karen Valadez; mi querido arquetipo:

Jamás pensé que nuestra amistad creciera tanto después de la carrera. Estoy muy agradecido con Dios por la calidez con la que me has recibido tú y tu familia; son personas muy lindas.

Gracias por abrirme las puertas de tu casa, tu corazón, y de tu vida. Eres una persona que admiro y estimo demasiado.

Te agradezco el acompañarme en momentos muy importantes, por tu apoyo a mí y a mi familia en una situación bastante complicada y dolorosa.

De mis amistades, fuiste la única que me vio en medio de la oscuridad, en la que yo no creía volver a verte. Espero seguir contando con tu amistad y que podamos compartir más momentos juntos.

A ti, amiga Frida:

Eres de los regalos más bonitos que me dio FES Iztacala. Eres una chica muy cálida, linda, valiente, inteligente, dedicada, feroz y divertida.

Gracias por ser un apoyo en mis momentos difíciles; por consentirme y apapacharme; por escucharme; por echarme porras; por estar conmigo.

Quiero seguir siendo tu amigo por mucho tiempo más, y que podamos continuar creciendo juntos.

A ti, amiga Any:

Gracias por ser mi mejor amiga en la universidad. Siempre estuvimos juntos, en las buenas, malas, y en las peores. Recuerdo con cariño todas tus atenciones; me tenías muy consentido y mimado: gracias.

Eres una persona muy inteligente, fuerte, dedicada y linda. Te admiro y quiero mucho.

Deseo de todo corazón que logres seguir adelante, y que podamos continuar siendo amigos.

A ti, amiga Chio:

El club de los CKAT'S no podía estar completo sin ti. Te agradezco que seas una buena amiga desde la universidad. Eres de pocas palabras, y yo de muchas, por lo que me siento muy cómodo contigo porque estoy con una persona que me escucha.

Aprendí de ti a ser más concreto, a no complicarme tanto la existencia, a vivir el aquí y el ahora.

Te admiro y quiero mucho.

A ti, amiga Karen Yescas:

Fuiste mi primer amiga en la universidad. Recuerdo nuestro primer seminario; nuestras pláticas y risas en la facultad; cuando condicionamos a Baby Trueno; cuando salíamos a divertirnos con los de la sección A. Gracias por estar a mi lado, por echarme porras, por apoyarme y apapacharme. También por acompañar a mi familia en los momentos más complicados. Que bonitos y ricos cup cakes de Sailor Moon me regalaste cuando me dieron de alta.

A ti te conté mi propósito de comenzar nuevamente mi tesis; y mira: ya está concluida. Te quiero a ti, a tu hijo y a tu familia. Dios los bendiga.

A ti, Ivoncita:

A pesar de los años y la distancia, no me olvido de lo bien que la pasamos en el servicio social. Eres una chica increíblemente inteligente y agradable. Te admiro mucho.

Deseo que podamos volver a coincidir para vivir nuevas y divertidas aventuras.

A ti, Arelita:

De mis amiguitas de la prepa, tú eres con la que más he convivido. Gracias por tu amistad, por tu cariño y apoyo.

Te agradezco por limpiar mis lágrimas en un momento en el que yo daba fin a una relación muy importante para mí.

Eres muy inteligente y, aunque te cueste aceptarlo, también eres muy sensible. Te quiero y deseo seguir siendo tu amigo.

A ti, Luis Fercho:

Por ser un buen amigo. Te agradezco todos los momentos de diversión, fiesta, borrachera, pero, sobre todo: de amistad de la buena. Tú y tu familia me han acogido sin prejuicios y me siento muy cómodo con todos ustedes.

Aunque no estuvimos en la misma escuela, nuestra amistad creció mientras cada uno estudiaba su respectiva carrera. Hoy celebro contigo este logro.

A todos mis demás familiares, amistades y conocidos que me han echado porras; que me han acompañado en el viaje de la tesis.

A todos los implicados en el fenómeno de bullying, ciberbullying, y cualquier tipo de violencia escolar.

Quiero que estén siempre convencidos de que estas situaciones son evitables, injustas y crueles, y que por ello ustedes merecen tratar y ser tratados con dignidad y respeto; en pocas palabras: vivir de otra manera, en la que puedan desarrollarse plenamente.

Especialmente a mí mismo; José Antonio Talavera Flores; mi antiguo y nuevo amor:

Quise cerrar con broche de oro y por eso me dejé hasta el último.

Desde que salí de la carrera, he vivido muchísimas experiencias y he aprendido más cosas de las que se pueden aprender en las aulas de la facultad. Lo más hermoso, pero no por ello fácil de vivir, fue mi encuentro amoroso conmigo mismo.

Pasé por mucho dolor, incertidumbre y desesperación durante estos últimos años; y ahora me doy cuenta que en gran medida fue porque vivía tratando de complacer a un yo irreal, supremo, divino, perfecto, el cual, me restringía de lo más importante de vivir: tomar las cosas como vienen con lo que se es y se tiene en el momento.

Claro que fui injusto y un tanto cruel conmigo mismo, pero incluso ese yo ideal buscaba liberarme de algo que es inevitable en la vida: el dolor y la derrota.

Invertí muchos años en tratar de redactar la tesis perfecta; que fuera la admiración de todos; que ganara todos los premios; que cautivara; que fuera todo menos lo que en verdad es: un trabajo de investigación.

Recuerdo con compasión todas las madrugadas que me desvelé en una ambición que estaba condenada al fracaso; en todos esos momentos en los que me daba cuenta que no iba a conseguir cumplir todas esas exigencias.

Aun con todo eso, aun con la tiranía de mi yo ideal, aun con las penas, yo seguía en pie de lucha, no sólo en la tesis, sino en todas las demás esferas de mi vida.

Sólo Dios y yo sabemos que lo di todo. No descanse hasta que por cuestiones naturales y predecibles caí hacia un precipicio oscuro al que no le veía fin.

Fue hasta entonces que, con ayuda de Dios, de mi familia y demás seres queridos, tuve que sostenerme sólo de aquello que podría salvarme, de mi yo real y humano; no me sirvió, al menos no a fin de cuentas, esa imagen idealizada para salir de ese hoyo, al contrario, me hundía más, y fue entonces hasta que me reconocí falible y vulnerable cuando pude también reconocer con humildad mis fortalezas y virtudes.

Comencé a avanzar cuando empecé a darme todas las atenciones que requiere un ser humano como cualquiera: alimento, descanso, ocio, diversión, ejercicio, psicoterapia, medicación, compasión, meditación, etc.

Y comencé a trabajar en varios aspectos de mi vida.

Esta tesis es un objetivo muy importante en mi vida, pero ya no es mi vida entera, ni de ella depende tanto como antes mi valía.

Antes de estudiar, redactar, editar, etc. me aseguraba de estar bien yo. Puse como prioridad mi salud antes que todo, y descubrí que no era un crimen sino un derecho.

Avancé mucho más en la tesis invirtiendo tiempo para mí que antes cuando me obsesionaba en hacer una tesis maravillosa y perfecta.

Claro que estoy orgulloso, feliz y satisfecho con mi tesis, porque me dediqué demasiado, y trabajé muy duro, y sé que es un escrito de calidad y que cumple el propósito de contribuir a entender y erradicar una problemática, y no tanto de gustar, como la novela que quería escribir.

Estoy seguro que mi escrito llegará al corazón de cada lector, porque es desde ahí donde yo la escribí.

Para concluir, quiero dejar constancia de que con amor propio se puede vivir de una manera más sabia, más tolerable, más estimulante, más libre.

Me amo, de eso estoy seguro, y seguiré en este romance conmigo mismo hasta el último día que me quede de vida.

Deseo que este sea uno de muchos logros, y confío en que Dios, y yo mismo estaré para enfrentar todo lo que venga.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo por propósito confirmar la relación entre las conductas de bullying y las ciberbullying, y entre éstas y la práctica de habilidades sociales, así como la diferencia por sexo respecto al grado de comisión de estos dos tipos de acoso escolar. Se llevó a cabo un estudio de campo, transversal, descriptivo y correlacional, con un diseño no experimental o ex post facto. Participaron 78 estudiantes de tercer grado de secundaria, 43 mujeres (55.1%) y 35 varones (44.9%), pertenecientes a dos escuelas distintas del Edo.Méx.; y a quienes se les aplicó la Escala Modificada de Habilidades Sociales y Bullying, de Chávez Becerra y Aragón Borja (2015). Los resultados apuntaron que efectivamente: 1) hubo correlación significativa e inversa entre las conductas de bullying y ciberbullying y las habilidades sociales ($r = -.295$) y también con conductas de retraimiento y timidez ($r = -.338$); 2) la comisión de bullying correlacionó directamente y con una intensidad media-alta con la perpetración de ciberbullying ($r = .648$); 3) la media de victimarios varones (1.44) fue estadísticamente superior ($\text{sig. bi.} = 0.042$) que la de chicas (1.26). No hubo correlación alguna entre conductas de bullying y ciberbullying y enojo encubierto y dificultad para expresar pensamientos y emociones. Se concluye que ser socialmente hábil y ser mujer actúan como factores protectores ante la comisión de bullying y ciberbullying; también, que los victimarios suelen participar en ambas modalidades de acoso: tanto presencial como digital; presentan bajos niveles de retraimiento y timidez, y expresan su enojo, pensamientos y emociones de una forma inadecuada.

INTRODUCCIÓN

El acoso entre estudiantes, mejor conocido como bullying, no es un fenómeno reciente ni poco común en las escuelas. Adultos, jóvenes y niños han sido testigos, víctimas o incluso perpetradores de este tipo de violencia que, como tal, es injustificado y cruel (Olweus, 2006).

Sin embargo, el interés por el estudio e intervención del bullying se inició hasta hace relativamente poco, en concreto: a finales de la década de los años 60 del siglo pasado en Europa (Olweus, 2006).

Los hallazgos acerca de las consecuencias que produce el bullying en sus testigos, perpetradores y, sobre todo, en sus víctimas, quienes pueden recurrir a la extrema, desesperada y funesta decisión de suicidarse, han movilizado paulatinamente a naciones de todo el mundo para comprender y erradicar este tipo de violencia (Olweus, 2006).

A partir de los grandes y sorprendentes avances científicos y tecnológicos, el bullying puede rebasar los límites espaciales y temporales de la escuela, y perpetrarse en el mundo digital; esta nueva modalidad, por su configuración, alcances y medios específicos, se distingue del bullying y recibe el nombre especial de: ciberbullying (Kowalski et al., 2010).

Son innegables los retos que hoy en día suponen el bullying y el ciberbullying; sin embargo, la sociedad también cuenta con saberes y procedimientos, al igual que con mucha gente entusiasta y comprometida, para hacer frente a esta situación.

Entre las variables que participan significativamente en el bullying y ciberbullying, los investigadores han identificado como factor protector a las habilidades sociales, las cuales constituyen conductas con gran potencialidad de ser aprendidas y que aseguran el eficaz y respetuoso funcionamiento de la persona en situaciones interpersonales, incluida, claro está, la interacción con los compañeros de la escuela (Aragón Borja et al., 2019).

MARCO TEÓRICO

Bullying

La palabra *bullying* deriva del término inglés *bully*, que traducido al español quiere decir: hostigador, matón, y con ella se designa una situación particular de acoso entre escolares (Cárdenas Guzmán, 2015; Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015).

Acoso, de acuerdo con la Real Academia Española (RAE, s.f.b), significa “Acción y efecto de acosar”.

Por su parte, acosar es, en esencia, un acto insistente, excesivo, frecuentemente molesto o dañino, dirigido a alguien más (RAE, 2020a).

Dan Olweus (2006), psicólogo sueco, considerado el padre fundador de los estudios sistemáticos acerca del bullying, afirma que éste último ocurre cuando un estudiante sufre, en repetidas ocasiones y durante un tiempo, acciones negativas por parte de otro estudiante. Entre ambos estudiantes establecen “una relación de poder asimétrica” (p.26); donde el primero de ellos se encuentra en desventaja respecto al segundo.

De lo expuesto en el párrafo anterior, es posible identificar los elementos centrales que constituyen al *bullying*, mismos que, a continuación, serán revisados de forma detallada y crítica.

El bullying es, produce y se genera a través de la violencia

El primer elemento a revisar del *bullying* es lo que Olweus (2006) denomina *acción negativa*, ésta, para el psicólogo sueco, resulta ser aquella con la que “alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona” (p.25).

El concepto de violencia (Boggiani, 2012; Dolci y Rinaldi, 2012; Fernández, 2003; Sanmartín Esplugues, 2007), sobre todo el que formula el sociólogo noruego Johan Galtung (1981; 1985; 2003),

incluye, de manera más o menos explícita, al de acción negativa, propuesto por Olweus (2006), así como el de otras clases de perjuicio que, según investigaciones (Azúa Fuentes et al, 2020; Etkin et al, 2020; García y Fernández, 2020; López Peñalosa y Pintor Sánchez, 2015; Patiño-Masó et al, 2021), se pueden producir dentro de una situación de *bullying*.

Galtung (1981; 1985; 2003) asegura que la violencia es la reducción, por debajo de lo *potencialmente posible*, del nivel de satisfacción de cualquier necesidad humana básica.

Lo *potencialmente posible* alude a la existencia de recursos materiales e inmateriales para que una necesidad básica humana se satisfaga a determinados niveles máximos superiores, sino es que de manera plena (Galtung, 1985).

Consciente de que no hay consenso universal sobre cuáles son exactamente todas las necesidades humanas básicas, Galtung (1981) elabora un listado de ellas¹, las cuales agrupa en cuatro sectores: 1, de supervivencia; 2, fisiológicas, ecológicas y sociales; 3, sobre la libertad, la política, jurídicas y el trabajo, y 4, acerca de la relación con la sociedad, con otros, con uno mismo y con la naturaleza.

Por consiguiente, tiene lugar un acto de violencia si, por ejemplo, una persona muere debido a una enfermedad para la cual existen múltiples tratamientos y productos que garanticen la cura. Se puede sospechar entonces de negligencia médica, falta de acceso a servicios de salud, miseria, entre otros.

De esta manera, Galtung (1981; 1985; 2003) establece que la violencia es siempre algo que puede evitarse.

La reducción, por debajo de lo potencialmente posible, del nivel real de satisfacción de las necesidades humanas básicas puede producirse a través de: 1) la conducta de una o varias personas concretas, como golpes, palabras altisonantes; 2) uno de los sistemas de relación que conforman la estructura de cierta colectividad humana, por ejemplo: la desigualdad injusta de oportunidades para participar en la toma de decisiones grupales; o 3) algún elemento de determinada cultura, entre ellos

¹ Para ver la lista completa, dirigirse a op cit.

estaría: la representación simbólica de un Dios que castiga severamente a quienes no lo adoran. Así resultan tres tipos globales de violencia: la personal; la estructural; y la cultural, respectivamente; los cuales, generalmente, se relacionan entre sí, de tal suerte que cada uno de ellos *nutre* y, a su vez, es *nutrido* por los otros dos, formándose así un triángulo (vicioso) de la violencia (Galtung 1981; 1985; 2003).

La amenaza de violencia, al reducir, por debajo de lo potencialmente posible, la satisfacción real de necesidades humanas básicas de protección corporal y mental, también es violencia (Galtung, 1985; 2003); tal como lo demuestra el hecho de que las amenazas de abandono, suicidio o negación del amor, que algunos padres y madres hacen a sus hijos, llegan a dañar tanto emocionalmente a éstos últimos como si en realidad experimentaran esa situación con la que los amenazan (Bowlby, 1995).

Para Galtung (1981; 1985; 2003) la violencia puede ocurrir independientemente de las intenciones, preferencias y acuerdos de los implicados. Prueba de ello es la crianza de los hijos basada en la sobreprotección, en el aplauso de conductas inadecuadas, en otorgar excesivamente obsequios de entretenimiento no recreativo, y/o en hacer por ellos lo que tienen y pueden hacer por sí mismos, lo que tarde o temprano, aun cuando los tutores querían lo contrario, perjudica el óptimo crecimiento corporal, intelectual, social y emocional de los niños y adolescentes, y a pesar de que tanto victimarios como víctimas se hayan beneficiado durante el proceso (Díaz-Guerrero, 2008a). Así cobra sentido el que lo *correcto* debe anteceder e imperar sobre lo *bueno* (Sanmartín Esplugues, 2007).

Galtung (1981; 1985; 2003) señala lo inadecuado que resulta emplear métodos violentos para erradicar cualquier tipo de violencia, de hacerlo, se aceptaría de ésta: 1) que es a veces necesaria, y 2) que el costo de la ausencia de una de sus manifestaciones consiste en la presencia de otra. Ambas alternativas son inaceptables, dado que la violencia, al ser siempre algo que puede evitarse, representa una opción, la menos apropiada, y no la regla inquebrantable.

El propio Galtung (1981; 2003) reconoce que la definición que él propone de violencia es antropocéntrica y asume esa limitación por el derecho que tiene la humanidad de estudiarse a sí misma; sin embargo, no ignora que las víctimas pueden ser multiplicidad de seres vivos y no vivos, incluso espacios enteros, sean éstos naturales o humanos.

A la propuesta de Galtung (1981; 1985; 2003) hay que agregar dos consideraciones importantes sobre el tema de la violencia. La primera se refiere al hecho de que una persona puede violentarse a sí misma, lo que, desde un enfoque centrado en el tipo de organización social, se ha denominado *violencia intrapersonal* (Galtung, 1981). Las conductas de autolesión y la tentativa o concreción de suicidio pertenecen a esta categoría (Dolci y Rinaldi, 2012). La segunda corresponde a que, por muy sorprendente que pudiera parecer al principio, la violencia regularmente trae consigo funciones para los que la perpetran (Boggiani, 2012) y, en ciertas ocasiones, para los que la padecen (Dolci y Rinaldi, 2012; Freire, 2005; Freud, 1905, Horney, 1955); no obstante, por muchos beneficios que se obtengan de ella, es una situación donde todos sus actores, de alguna manera, quedan degradados (Ortega Ruiz, 2003).

Con el propósito de conseguir el mayor grado de entendimiento de la violencia, conviene diferenciarla del *conflicto interpersonal* (Cascón Soriano, s.f.; Galtung, 2003; Ortega, 2003) y de la *agresividad* (Dolci y Rinaldi, 2012; Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015; Ortega Ruiz, 2003; Sanmartín Esplugues, 2007).

Conflicto

El conflicto es una confrontación entre dos o más sujetos², donde los objetivos de cada uno de ellos se contraponen a los del resto (Cascón Soriano, s.f.; Ortega Ruiz, 2003).

Dos o más objetivos se contraponen cuando la consecución de cada uno de ellos obstaculiza la de los demás (Cascón Soriano, s.f.).

² De ahora en adelante, entiéndanse por sujetos: personas o conjuntos de ellas Gallino (2007a; 2007b; 2007c).

Toda confrontación donde no existe contraposición de objetivos, aunque las partes crean que sí, se llama *pseudoconflicto*. Casi siempre ocurre debido a un malentendido. Los involucrados tendrán que mejorar entonces la comunicación y confianza entre ellos, para así poder resolver pacíficamente la disputa (Cascón Soriano, s.f.).

Cuando hay una contraposición de objetivos entre sujetos, pero éstos no se confrontan por ello, el *conflicto es latente* (Cascón Soriano, s.f.).

El conflicto, contrario a la violencia, es hasta cierto punto inevitable en las relaciones humanas, ya que cada sujeto, al ser único e irrepetible, presenta aspiraciones distintas, incompatibles y/u opuestas a otras de cualquier sujeto con quien se vincula; asimismo, las personas, para conseguir sus propósitos, necesitan recursos materiales e inmateriales, los cuales, como son muchas veces limitados, no alcanzan para todos aquellos que los requieren; estas dos situaciones propician que, dentro de una relación humana, pueda haber, en cualquier momento, contraposición de objetivos entre las partes, mismas que deciden confrontarse por ello o dejar el conflicto latente (Cascón Soriano, s.f.; Coser, 1961).

El conflicto nace de y, si se resuelve pacíficamente, promueve la diversidad humana (Cascón Soriano, s.f.); en cambio, ésta resulta incompatible con la violencia, cuyas manifestaciones, además del racismo, la discriminación, la homofobia, las guerras de carácter religioso, los totalitarismos, etc., que lo hacen más evidente, de cierto modo niegan, desprecian, censuran y/o eliminan al *otro* (Cascón Soriano, s.f.; Freire, 2005; Galtung, 2003; Horney, 1955; Ortega Ruiz, 2003); incluso dentro de la violencia intrapersonal es posible observar que el perpetrador se ve a sí mismo desde una postura ajena, desde un yo alienado (Horney, 1955; López Peñalosa y Pintor Sánchez, 2015), y/o suele dirigir contra su propia persona emociones dañinas que estaban destinadas a alguien más (Canales, 2017).

El conflicto implica necesariamente lucha, tanto entre sujetos como entre objetivos (Cascón Soriano, s.f.; Galtung, 2003; Ortega Ruiz, 2003), la cual, es posible, así como deseable, que se lleve a cabo

de manera pacífica, por ejemplo, mediante el diálogo respetuoso y creativo (Cascón Soriano, s.f.); mientras que la violencia puede generarse sin ningún tipo de combate o discordia, con la cooperación, ajuste, placer y acuerdo de victimarios y víctimas (Díaz-Guerrero, 2008a; Freire, 2005; Galtung, 1981; 1985; 2003).

En oposición a la violencia, el conflicto es a veces necesario, sobre todo para la defensa de derechos ante situaciones de injusticia (Cascón Soriano, s.f.; Coser, 1961).

De acuerdo con Cascón Soriano (s.f.), entre las posibles razones por las que el conflicto es considerado algo pernicioso, o violento, están:

- a) Habitualmente se observa que las personas encaran el conflicto de una forma violenta.
- b) Para participar en un conflicto, es necesario invertir tiempo, esfuerzo y recursos materiales e inmateriales; algo que muchas personas no están dispuestas a hacer.
- c) No todas las veces es altamente placentero o recompensante involucrarse en un conflicto.
- d) La mayoría de la gente percibe o en realidad no cuenta con la educación para resolver conflictos pacíficamente.
- e) Siempre existe, en menor o mayor medida, resistencia al cambio, y frecuentemente no hay determinación para correr riesgos.

Puede añadirse que las minorías opresoras, con tal de proteger sus intereses, a través del mantenimiento de sistemas de relación violentos, operen para que estas concepciones se difundan y se refuercen entre los miembros de las mayorías oprimidas, ya que el conflicto puede forjar el camino hacia la liberación y justicia social (Coser, 1961).

Agresividad

A partir de lo que exponen distintos expertos sobre el tema (Dolci y Rinaldi, 2012; Galimberti, 2002; Huertas et al., 2008; Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015; Ortega Ruiz, 2003; Sanmartín Esplugues, 2007), se define a la agresividad de la siguiente manera:

Conjunto de patrones de conducta biológicamente determinado y, en menor o mayor medida, ambientalmente modulado, cuyo propósito resulta ser la defensa y/o afirmación, por medio de la lucha, del organismo ante amenazas o desafíos; tiene claras funciones para la supervivencia y el desarrollo; está presente, con sus respectivas particularidades, en la humanidad y otros animales.

La conducta violenta, al ser siempre algo que puede evitarse, está determinada más por el ambiente que por mecanismos biológicos, es decir: primordialmente se aprende, y para que lo hagan las personas, éstas tienen que sufrirla (Dolci y Rinaldi, 2012; Fernández, 2003; Freire, 2005; Galtung, 1981; 1985; 2003; Garaigordobil Landazabal y Martínez-Valderrey, 2014; Ortega Ruiz, 2003; Sanmartín, 2007). De esta forma, puede afirmarse que nadie nace violento, y que todo victimario, por lo menos en un punto de su historia personal, fue víctima.

No es poco frecuente que un sujeto violento a otro sin que el segundo de ellos represente una amenaza o desafío para el primero (Ortega Ruiz, 2003; Sanmartín, 2007).

La violencia no cumple funciones claras para la supervivencia y el desarrollo; por citar un ejemplo: debido a ecocidios, diversos seres biotas y abiotas, entre ellos la humanidad misma, corren el peligro de extinguirse, como ya ha sucedido lamentablemente con otras especies animales (Galtung, 2003).

El ejercicio de la violencia es exclusivo de la humanidad (Dolci y Rinaldi, 2012; Galtung, 1981; 1985; 2003; Ortega Ruiz, 2003; Sanmartín, 2007); los demás animales que atacan a otros, lo hacen, sobre todo, por instinto (Galimberti, 2002; Huertas et al, 2008) o algunos quizá más por aprendizaje, sin embargo, en general, éste último se produce en ellos fundamentalmente de manera pasiva (Freire, 2005); así, en ambas alternativas, el agravio resulta sin opción, casi automático, a resumidas cuentas: inevitable; con ello pierde el carácter de violento, mas no siempre ocurre lo mismo para las circunstancias que propiciaron dicha conducta, como el maltrato, descuido, entrenamiento, etc., por parte de personas.

La humanidad, por medio del lenguaje, el pensamiento hipotético-deductivo, entre otras más de sus facultades, puede, aun con cierto toque pasional e intenso, llevar a cabo sin violencia una conducta agresiva (Ortega Ruiz, 2003).

La agresividad, contrario a la violencia, es, al igual que el conflicto, necesaria para la humanidad; se trata, en palabras de Dolci y Rinaldi (2012), de “una exigencia de desarrollo” (p. 34), que, según Ortega Ruiz (2003), contribuye a la formación de autonomía, seguridad y habilidades para la toma de decisiones. Algo similar sugiere Díaz-Guerrero (2008b) al advertir sobre los inconvenientes para la salud mental, el hecho de que un mexicano, después de los 15 años de edad, sea predominantemente pasivo-obediente-afiliativo; en su lugar, tendría que desarrollar, durante etapas más adultas y sin llegar a los extremos, características de alguien rebelde-activamente autoafirmativo.

Al tener en cuenta toda esta información acerca de la violencia, y su distinción con el conflicto interpersonal y la agresividad, se procede a exponer los vínculos que guarda con el fenómeno del bullying:

El bullying es un problema que puede y tiene que evitarse. La satisfacción real de necesidades básicas de los principales implicados: víctimas/acosados; victimarios/acosadores/bullies, y estudiantes espectadores, queda, a corto, mediano o largo plazo, por debajo de lo potencialmente posible (Azúa Fuentes et al, 2020; Etkin et al, 2020; Crespo Diaz, 2019; García y Fernández, 2020; Patiño-Masó et al, 2021). En palabras de Olweus (2006):

“... es importante que los adultos no piensen que la agresión y la intimidación son elementos inevitables de la vida de los niños”³ (p.88).

... toda persona tiene el derecho a verse libre de la opresión y de la humillación repetida e intencionada tanto en la escuela, como en todo el ámbito social. ¡Ningún alumno debería sentir

³ Se ha de tener en cuenta que, a diferencia del presente trabajo de tesis, Olweus (2006) no distingue entre violencia y agresión o conducta agresiva.

miedo de ir a la escuela por temor a ser hostigado o denigrado, y ningún padre debería preocuparse porque estas cosas pudieran ocurrirle a su hijo!

...hay que destacar la necesidad de que se contrarresten estos problemas, también en beneficio de los alumnos agresores quienes, como señalábamos antes, están más expuestos que otros a seguir por caminos antisociales. (p. 69).

Por su parte, Molina del Peral y Vecina Navarro (2015) afirman que el bullying "... constituye una violación del derecho que posee el alumno a estar seguro, tranquilo y protegido en la escuela" (p.8).

El bullying es fundamentalmente violencia personal. Algunos de los principales agravios que sufren las víctimas son: golpes, rasguños, empujones, burlas, insultos verbales, apodos hirientes, robo o destrucción de sus pertenencias, ser obligadas a hacer algo denigrante, amenazas (Crespo, 2019; Olweus, 2006).

Las amenazas de violencia llegan a desempeñar un papel importante en el ejercicio del bullying, ya que, además del perjuicio emocional que pueden causar, posibilitan que las víctimas, para evitar daños más severos (López Peñalosa y Pintor Sánchez, 2015; Olweus, 2006), y los estudiantes espectadores, con tal de no ser *los próximos* (Fernández, 2003; García y Fernández, 2020; Musalem y Castro, 2014), abandonen cualquier intento por impedir que los victimarios sigan perpetrando el acoso.

Si bien en el bullying predominan elementos de violencia personal, no carece del tipo estructural. Los estudiantes implicados, al menos los acosadores y los acosados, erigen sistemas de relaciones crueles, donde los victimarios son quienes consiguen más ventajas y beneficios (Dolci y Rinaldi, 2012; Musalem y Castro, 2014; Olweus, 2006; Ortega, 2003); mientras que las víctimas pueden quedar completamente aisladas, denigradas y vulnerables (Fernández, 2003; Musalem y Castro, 2014; Olweus, 2006). Asimismo, cualquier tipo de violencia escolar forma parte del *currículum oculto* (Fernández, 2003). El currículum es el diseño y la puesta en acción intencionales de un conjunto de experiencias de aprendizaje que, conforme

a una visión de la realidad, del conocimiento y del proceso de enseñanza, tienen lugar en las escuelas y facilitan cumplir expectativas sociales. No se trata de algo solamente académico, sino esencialmente político, por lo que puede contribuir a que una colectividad cambie o mantenga el orden social vigente. El *abordaje crítico* del currículum, que retoma principalmente los aportes del marxismo y del psicoanálisis, identifica una entidad que denomina: currículum oculto; éste conforma todos los elementos que, por un esfuerzo consciente o no, están incluidos de manera encubierta en los programas y planes de estudio, pero se expresan en muchas de las relaciones importantes que entablan los miembros de la comunidad escolar entre sí, donde, a su vez, muchas veces reproducen la superioridad injusta de intereses de ciertas clases sociales sobre los de otras (Pansza, 1999), tal como lo haría el bullying.

A menudo, los acosadores llegan a personificar valores ideales del grupo, como: valentía, fuerza, dominancia, poco temor a la autoridad (Musalem y Castro, 2014). De este modo, el bullying puede implicar violencia cultural al generar y/o hallar soporte en la representación de lo que Dolci y Rinaldi (2012) denominan “héroes negativos” (p.38), vale decir, de aquellos sujetos que son vanagloriados por cometer conductas violentas específicas, consideradas por algunos prodigiosas, honorables.

Por más que los acosadores, de manera cínica o exculpatoria, ofrezcan justificaciones acerca de su proceder, éste no deja de ser violento (Ortega, 2003), aun cuando, en situaciones más penosas, las víctimas aprueben (Musalem y Castro, 2014) o se sientan merecedoras del maltrato (López Peñalosa y Pintor Sánchez, 2015). Deben adoptarse con rigor las medidas oportunas.

Si bien el bullying es totalmente reprobable, se tienen que evitar, para erradicarlo de manera adecuada, acciones violentas hacia los implicados, ya que, además de que puede empeorar la situación, ha de tenerse siempre en cuenta que tanto víctimas, estudiantes espectadores, hasta victimarios, requieren, ante todo, ayuda para reconocer y hacer valer las necesidades y los derechos de los demás y de sí mismos,

y no hay vía más efectiva y coherente de lograrlo que con métodos pacíficos; incluso las sanciones que llegasen a aplicarse deben respetar la integridad de aquellos a quienes van dirigidas (Olweus, 2006).

A pesar de que el bullying no entra en la categoría de violencia intrapersonal, está confirmado que las víctimas pueden: 1) ser obligadas a hacer algo denigrante; 2) dirigir pensamientos y sentimientos dañinos hacia sí mismas (Olweus, 2006); 3) recurrir, en un acto extremo y desesperado, al suicidio (Azúa Fuentes et al., 2020; Olweus, 2006). Por su parte, los victimarios tienen mayor riesgo que los no implicados a experimentar depresión (Lucas-Molina et al., 2022) y de involucrarse en acciones nocivas para su salud, como el consumo de sustancias y recibir una sentencia judicial por la comisión de delitos (Olweus, 2006).

Respecto a las posibles funciones generales del bullying, se ha identificado que los acosadores, por medio de la violencia que perpetran, llegan a satisfacer una especie de necesidad de ejercer poder y dominio sobre otros; también logran obtener dinero u otras cosas preciadas (Olweus, 2006); fortalecer, dentro de una jerarquía de valoración, de preferencias o de importancia, una posición importante en el grupo de pares (Musalem y Castro, 2014).

Entre el victimario y la víctima puede producirse contraposición de objetivos; sin embargo, ambos suelen exhibir serias dificultades para solucionar pacíficamente los conflictos (Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015; Ortega, 2003).

Se puede observar que mientras la víctima inhibe su agresividad, el victimario la expresa de una manera violenta (Fernández, 2003; López Peñalosa y Pintor Sánchez, 2015; Musalem y Castro, 2014; Olweus, 2006; Ortega, 2003).

La violencia es constante

El segundo elemento a revisar del bullying corresponde al hecho de que las víctimas padecen, en repetidas ocasiones y durante un tiempo, acciones violentas por parte de otros compañeros de escuela (Olweus, 2006).

Olweus (2006) especifica que el bullying ocurre a lo largo de un periodo relativamente amplio, el cual, puede abarcar semanas, meses, inclusive años; tiempo en el que un alumno se ve implicado, ya sea como víctima o perpetrador, *de vez en cuando o con mayor frecuencia*; siendo esta última, para los casos más graves, *de una o más veces por semana*.

La frecuencia de los ataques puede llegar a ser mucho mayor que el número de días que dura el problema, o viceversa (Olweus, 2006); lo que informa que en cualquiera de estas dos posibilidades, la violencia es constante.

Así pues, el bullying debe distinguirse de otros tipos de violencia escolar que se llevan a cabo en una escena breve⁴ (Olweus, 2006).

Relacionado con esta forma constante de la violencia, Garaigordobil Landazabal y Martínez-Valderrey (2014) señalan que el sufrimiento de la víctima persiste aun cuando no ocurren las vejaciones, ya que ella experimenta constantemente el temor de ser blanco de nuevos ataques; por otra parte, Olweus (2006) señala que quienes han cometido o sufrido bullying en un momento de su vida, pueden, a corto, mediano o largo plazo, volver, en una cantidad variable de ocasiones, a estar implicados en este tipo de violencia.

⁴ No obstante, es preciso aclarar que, a diferencia de lo que ocurre con la agresividad, la cual es, al depender de estímulos concretos para activarla e inhibirla, un acontecimiento espacial y temporalmente limitado (Dolci y Rinaldi, 2012; Ortega, 2003; Sanmartín, 2007), todo comportamiento violento, aun cuando se haya presentado una sola vez, y de manera efímera, implica ir en contra de un sistema social pacífico completo, y cambiar con ello el curso de las cosas. De este modo, ningún tipo de crueldad, sin excepción, en este caso: entre escolares; puede considerarse un *hecho aislado*, respecto a sus fuentes y alcances (Galtung, 1981, 1985; 2003; Ortega, 2003).

El acosador y la víctima establecen una relación social de supra-subordinación violenta

Olweus (2006) identificó que los rasgos atípicos de los estudiantes, respecto a su complejión corporal e imagen personal, no son un factor explicativo del bullying.

Desde luego, si bien los acosadores pueden valerse de cualquier atributo o condición de sus compañeros, para, así, conseguir martirizarlos, esto no quiere decir que los medios -pretextos- deban *confundirse* con las causas.

Por esta razón, ha de quedar perfectamente claro que ningún tipo de cuerpo, pensamiento, preferencia, nacionalidad, posición socioeconómica, etc., conceden el derecho a perpetrar u, en el otro extremo, obligan, de manera legítima, a padecer cualquier tipo de violencia.

Ahora bien, sin llegar a contradecir lo anterior, Olweus (2006) establece que para confirmar la presencia de bullying, debe existir una diferencia de fuerza, regularmente corporal, pero siempre de carácter psíquica y comportamental, entre el acosador y la víctima, donde ésta última se halla en desventaja respecto a su atacante. Este desequilibrio es denominado por el psicólogo noruego: “relación de poder asimétrica” (p.26), y constituye el tercer elemento a revisar del bullying.

Operacionalmente, este vínculo se traduce en la enorme, a veces completa, dificultad de defenderse que las víctimas exhiben ante los agravios recibidos por el victimario. En consecuencia, no son bullying aquellos incidentes que, aun cuando ocurran de forma constante, estén caracterizados por el ataque mutuo de las partes (Olweus, 2006).

Si bien este planteamiento resulta ser muy significativo, en el presente trabajo de tesis, se le hacen, sin alterar la idea de base, y a modo de propuesta, algunas modificaciones.

La primera de ellas corresponde a la distinción que ha de hacerse del bullying, no sólo de enfrentamientos donde cada sujeto ataca al otro, sino también de aquellos en los que el ofendido responde pacíficamente, para cuidar de sí mismo, y ¿por qué no? también de su adversario.

La segunda modificación va encaminada al término: “relación de poder asimétrica” (Olweus, 2006, p. 26).

Olweus (2006) afirma que el poder es un tipo de fuerza que se encuentra notablemente disminuida en la víctima a comparación del victimario; sin embargo, se ha de aclarar que el poder no es ningún tipo de fuerza, capacidad, atributo o similar, sino producto de una relación social, la cual, estriba, a resumidas cuentas, en el hecho de que un sujeto A impone su voluntad, en un momento y ámbito específicos, sobre la de otro B, quien, de esta forma, subordina la propia a la de A (Del Águila, 2003; Vander Zanden, 1990).

En concreto, el poder hace referencia a dicha imposición, además, como ya se habrá podido observar, se genera necesariamente junto con otro producto, que es la subordinación, denominada, para el caso particular de este vínculo: obediencia (Del Águila, 2003).

Conforme a estas precisiones, se advierte que es imposible que dos sujetos impongan su voluntad uno al otro simultáneamente, mucho menos de forma asimétrica o equitativa; lo mismo aplica para la subordinación.

Ha de quedar establecido que en el bullying, dentro de una escena específica de violencia, sólo el acosador es quien ejerce poder sobre su víctima, y ésta última obedece o se subordina a su victimario.

Adicionalmente, debido a que estos dos productos no pueden ocurrir por separado, cada uno de ellos evoca al otro, y, en consecuencia, a toda la relación social de la cual proceden; empero, es primordial señalar que el concepto de poder describe al vínculo desde la situación activa-superior, mientras que el de obediencia lo hace a partir de la pasiva-inferior.

Por lo tanto, para generar una visión completa y correcta del fenómeno, se propone utilizar el término: relación social de poder-obediencia; así como otro más genérico: relación social de supra-subordinación⁵; donde la mención de ambos efectos permite reconocer la contribución equitativa, así como la dependencia mutua, de las dos partes para generar dicho vínculo, las cuales, dentro del bullying, están representadas por el acosador y su víctima.

La tercera modificación al planteamiento de Olweus (2006) consiste en que, a partir de la tipología de relaciones sociales de supra-subordinación propuesta por Gallino (2007a; 2007b; 2007c), y de lo que diversos autores (Dolci y Rinaldi, 2012; Etkin et al, 2020; Fernández, 2003; López Peñalosa y Pintor Sánchez, 2015; Musalem y Castro, 2014; Patiño-Masó et al, 2021), incluido el propio Olweus (2006), exponen sobre el bullying, es posible afirmar que la relación social de poder-obediencia no es la única de este tipo que pueden llegar a establecer el victimario junto con la víctima, sino por lo menos otra, específicamente la de dominio-sumisión.

Antes de exponer el concepto, y de describir la presencia en el bullying, de la relación social de poder obediencia y de la de dominio-sumisión, debe aclararse que las relaciones sociales de supra-subordinación no son siempre violentas (Carpizo, 1999; Díaz-Guerrero, 2008a; Habermas, 1977 cit. en Del Águila, 2003; Hunt, 2007; Ortega, 2003; Ruwet, 2007a; Vander Zanden, 1990). Al respecto, vale la pena sintetizar, a modo de listado, los elementos que, según Habermas (1977 cit. en Del Águila, 2003), generan un poder legítimo, vale decir: justo, racional y deliberativo, los cuales son: 1) libertad de expresión; 2) igualdad de atención a cualquier punto de vista y propuesta, y 3) la oportunidad de elegir, materializar, modificar y/o sustituir, por parte de todo el colectivo, la mejor alternativa. A su vez, Díaz-Guerrero

⁵ Del Águila (2003) emplea esta fórmula binomial, no obstante, en la mayoría de las veces hace mención de cualquiera de estos dos productos sin mencionar al otro. Por su parte, Ortega (2003) presenta la diada dominio-sumisión, pero no como una relación social, sino como un esquema o modelo social de comportamiento, al cual, además, no define con precisión.

(2008a) informa que el poder puede estar guiado por un *egoísmo altruista*, lo que permite cumplir los propios objetivos y contribuir al desarrollo de terceros o sólo no perjudicar a éstos últimos.

Asimismo, las relaciones sociales de supra-subordinación, contrario a la violencia, son en ciertas ocasiones necesarias. Vander Zanden (1990) asegura que el poder es una de las vías para alcanzar la libertad y la justicia; Carpizo (1999) llega al grado de afirmar que no puede existir sociedad sin poder, ya que éste permite: 1) generar el orden o *reglas del juego* que garanticen la convivencia pacífica, la libertad, la seguridad, la solución adecuada de conflictos; 2) tomar decisiones colectivas; 3) elegir gobernantes; 4) manifestar apoyo o rechazo a una decisión pública; 5) organizar la resistencia civil; 6) romper el orden establecido para crear e implementar uno mejor.

En definitiva, dada la naturaleza social de las personas, éstas tienen la enorme tarea de aprender en qué situaciones y cómo imponer y subordinar, de manera pacífica, su voluntad respecto a la de otras.

Relación social de poder-obediencia.

De acuerdo con los aportes de Del Águila (2003), Díaz-Guerrero (2008a), Carpizo (1999), y Vander Zanden (1990), se puede afirmar que existe una relación social de poder-obediencia cada vez que un sujeto A, de manera intencional, dirige, dentro de un momento y ámbito específicos, la conducta de B, quien aun cuando está en contra de ello o aspira a un proceder distinto, cede a la dirección de A al convencerse, debido a múltiples variables, entre las que llega a destacar la acción de A, de que cualquier resistencia en esta ocasión es de todas las alternativas la menos favorable.

De acuerdo con esta definición, se describe el vínculo social de poder-obediencia entre el acosador y la víctima:

En esta relación, y en la de dominio-sumisión, el acosador dirige la conducta de la víctima hacia: 1) la inmovilidad o inhibición ante la violencia (Dolci y Rinaldi, 2012; Fernández, 2003; López Peñalosa y Pintor Sánchez, 2015; Musalem y Castro, 2014; Olweus, 2006); o, además 2) otras acciones,

especialmente lesivas o denigrantes, como pueden ser: ingerir sustancias tóxicas, imitar a un animal, robar, meterse con ropa a la ducha, entregar su dinero u otras pertenencias (Olweus, 2006).

El vínculo social de poder-obediencia, al igual que el de dominio-sumisión, está delimitado solamente por cada uno de los hechos violentos que conforman la situación general de bullying; esto quiere decir que no todo el tiempo en que los dos interactúan se produce una relación de supra-subordinación social, y que ambos pueden o efectivamente establecen otro tipo de vínculos fuera de la violencia.

Aunque no logran defenderse, las víctimas están en contra de obedecer o subordinarse a los acosadores (López Peñalosa y Pintor Sánchez, 2015); incluso existen algunas que creen, en mayor o menor medida, que se están violando sus derechos (Ortega, 2003).

Entre las acciones que los victimarios emplean para establecer con las víctimas el vínculo social de poder-obediencia, o de dominio-sumisión, destacan el uso de la fuerza y la intimidación; ésta última llega a ser más efectiva que la primera (Olweus, 2006; Fernández, 2003).

Debido a que probable o efectivamente implica mayores sufrimientos, las víctimas se convencen de no oponer resistencia en contra del abuso al que son sometidas (García y Fernández, 2020; López Peñalosa y Pintor Sánchez, 2015; Olweus, 2006). Sobre este punto, es preciso exponer que aquellos estudiantes que padecen acoso escolar suelen carecer de recursos para protegerse, tales como: fortaleza corporal –más observable en varones- (Olweus 2006; Rodríguez Gómez, 2009); habilidades sociales (Díaz-Aguado Jalón, 2005; Fernández, 2003; Musalem y Castro, 2014; Rodríguez Gómez, 2009) y/o, ante todo, el apoyo de la comunidad escolar, donde el grupo de pares, docentes, padres y madres de familia ocupan un lugar relevante (Fernández, 2003; López Peñalosa y Pintor Sánchez, 2015; Musalem y Castro, 2014; Olweus, 2006).

Relación social de dominio-sumisión

Al considerar los aportes de Carpizo (1999), Gallino (2007a; 2007c), Hunt (2007) y Selosse (2007), se establece que el vínculo social de dominio-sumisión ocurre toda vez que un sujeto A, de forma intencional, dirige, dentro de un tiempo y ámbito determinados, la conducta de B, quien, por diversas variables, entre las que llega a destacar la acción de A, ha modificado ciertas creencias, percepciones, valores y/o intereses para: 1) reconocer la legitimidad de esta relación, aun cuando ésta no sea así realmente, y 2) estar de acuerdo y/o a favor de esta y de casi cualquier otra dirección propuesta por A.

Con base en esta definición, y a los puntos ya abordados en la relación de poder-obediencia, se describe el vínculo de dominio-sumisión entre el acosador y la víctima:

El rasgo definitivo, así como desconcertante y lamentable, de esta relación es que la víctima ahora está conforme y cree que merece someterse al maltrato del que es objeto (López Peñalosa y Pintor Sánchez, 2015; Olweus, 2006).

La víctima, al pensar de esa manera, no sólo encuentra un enemigo en el acosador, sino también, una quizá más cruel todavía, en ella misma; lo que la vuelve un ser dual y contradictorio.

Esta dualidad y contradicción ya ha sido observada en los sujetos que protagonizan fenómenos violentos donde interviene un vínculo social de dominio-sumisión; se trata del sadomasoquismo y de la opresión.

Acerca del sadomasoquismo, Sigmund Freud (1905), médico austriaco, padre del psicoanálisis, declara que: "... la propiedad más llamativa de esta perversión reside en que su forma activa y su forma pasiva habitualmente se encuentran juntas en una misma persona...Un sádico es siempre también al mismo tiempo un masoquista" (p.145). "A menudo puede reconocerse que el masoquismo no es otra cosa que la prosecución del sadismo vuelto hacia la persona propia" (p.144).

Paulo Freire (2005), uno de los mayores exponentes de la *pedagogía crítica*, establece que tanto oprimidos como opresores son simultáneamente víctimas y victimarios en una situación concreta de opresión. El autor escribe:

“La deshumanización, que no se verifica sólo en aquellos que fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de *SER MÁS*” (p.40).

Los oprimidos “Sufren una dualidad que se instala en la «interioridad» de su ser... Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde «dentro de sí»” (p. 46).

“Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser... en tanto clase que oprime, no pueden liberar ni liberarse” (p.57).

Ahora bien, ha de tomarse muy en cuenta que para la producción de cualquier relación social de supra-subordinación, los pensamientos del sujeto B se tienen que modificar, en menor o mayor medida, a favor del A, y que de todas ellas, la de poder-obediencia ocurre más en un plano objetivo, o conductual, mientras que la de dominio-sumisión, en uno más subjetivo, o mental (Gallino, 2007a; 2007b; 2007c). Puede afirmarse que, primordialmente, la obediencia se realiza por conveniencia; en tanto que la sumisión, por convicción.

Freire (2005) señala “...que la realidad opresora, al constituirse casi como un mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias” (p.50).

La impunidad de las constantes y severas vejaciones, junto a la falta de solidaridad, que con frecuencia ocurren desde antes y/o también fuera del bullying, impactan mentalmente demasiado a la víctima, que ésta llega al grado de creer que ha sufrido tantos suplicios, que nadie ha detenido y/o

sancionado a los victimarios, y que ni los demás ni ella misma la han defendido, porque efectivamente merece ser maltratada (López Peñalosa y Pintor Sánchez, 2015; Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015).

Se puede observar que en el fondo, lo que sucede es que la víctima, consciente o no, comienza a creer que la violencia ya no es tal: algo evitable e injusto, sino parte del orden natural de las cosas, donde, por lo tanto, tampoco hay victimarios ni víctimas, ya que no se reconoce la violación a necesidades y derechos, más bien existen, sin que importen las causas, medios y consecuencias para ello, los que tienen que ganar, imponerse, y los que tienen que perder, subordinarse. Este pensamiento por supuesto que se originó desde antes, con sus respectivas particularidades, en el victimario.

Acerca del victimario, como se ha dicho anteriormente en el presente trabajo, tuvo que haber sido víctima por lo menos una vez en la vida; desde luego no son la excepción los perpetradores de bullying, cuya conducta violenta y la ausencia de culpa y empatía ante el sufrimiento ajeno, puede explicarse en gran medida por abusos y carencias de diversa índole, experimentados sobre todo en el núcleo familiar (Olweus, 2006). Ruiz-Narezo et al. (2020) comprobaron que a mayor ejercicio de bullying, mayor probabilidad de ser víctima de este tipo de maltrato escolar y de incurrir en conductas antisociales, esto aplicó tanto para hombres como para mujeres de entre 12 a 19 años de edad. Se podría decir que el victimario, toda vez que ejerce violencia, de algún modo reproduce interna y externamente la crueldad sufrida (Crespo Diaz, 2019).

Es así que quien acepta y justifica la violencia, resultado de un proceso mental considerablemente profundo, también lo hace con la existencia del victimario y de la víctima, y aun cuando la persona se identifique y exprese más uno de estos dos papeles, siempre estará presente en ella, de manera encubierta, la contraparte, *lista*, por así decirlo, *para salir de su escondite* cada vez que se presente la ocasión. Respecto a esto último, en el estudio realizado por Etkin et al (2020), se observó que estar implicado en el bullying, ya sea como victimario o víctima, se asoció con baja amabilidad y mayor expresión de conducta

antisocial, conducta desafiante, problemas de control de la ira y agresividad. Ruiz-Narezo et al. (2020) reportaron que dentro del fenómeno del bullying, ser víctima aumentaba la probabilidad de ser victimario, y sólo en el caso de los varones, de ejercer también maltrato en la relación de pareja. Entre los resultados de la investigación llevada a cabo por Patiño-Masó et al. (2021), destaca el hecho de que el porcentaje de los perpetradores de bullying que a su vez habían padecido este tipo de violencia fue superior al de aquellos victimarios que no habían sido víctimas; sin embargo, ha de tenerse en cuenta que esta diferencia no fue estadísticamente significativa en ejercer marginación o rechazo y experimentar o no 1) insultos o burlas, o 2) golpes, ataques o amenazas. Las víctimas pueden acosar a otros compañeros o, como un acto de venganza, a sus antiguos acosadores (Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015). En casos sumamente extraordinarios, estudiantes que fueron acosados por sus pares llegan a ocasionar verdaderas tragedias (EFE, 2011; Ham, 2017; Sospechoso en tiroteo era acosado en la escuela, 2013).

Seung-Hui Cho, estudiante surcoreano de letras inglesas en Virginia Tech, E.E. U.U., abrió fuego, dentro de las instalaciones de dicha institución, contra miembros de la comunidad escolar, el 16 de abril de 2007. De las 61 personas heridas de bala, 33 murieron, incluido el propio multihomicida, quien, al verse acorralado por la policía, se disparó en el rostro. El victimario tenía antecedentes de depresión, trastornos de la personalidad, esquizofrenia paranoide, bipolaridad y de ser víctima de bullying; es muy probable que también haya sufrido abuso sexual. El victimario realizó una serie de grabaciones en las que proporciona los motivos por los cuales perpetró el crimen y donde se autoreconoce como una especie de mártir que ha sido sacrificado por la sociedad (Ham, 2017).

Dentro de la escuela pública Tasso da Silveira, en Río de Janeiro, Brasil, el 07 de abril de 2011, Wellington Menezes de Oliveira, un joven de 23 años de edad, ex alumno de dicha institución, hirió de bala a 24 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 14 años. Desafortunadamente, la mitad de las víctimas no sobrevivió, incluido el victimario, quien, luego de recibir un disparo en la pierna por parte de

la policía, se suicidó dándose otro en la cabeza. El multihomicida dejó una carta donde declara haber sido víctima de bullying (algunos de sus antiguos compañeros de clase confirman que realmente sufrió este tipo de violencia); a su vez, señala que todos los que cometen abusos son responsables de los crímenes que él planeaba perpetrar. En cierta parte del escrito, llama *hermano* al autor de la masacre de Virginia Tech, Seung-Hui Cho; y en otra, enaltece la violencia que el niño australiano, Casey Heynes, tal como se observa en un video difundido mundialmente en internet, utiliza para defenderse dentro de una escena concreta de acoso escolar (EFE, 2011).

El 10 de enero del año 2013, en la escuela Taft Union de California, E.E. U.U., un estudiante disparó contra dos de sus compañeros, quienes, según el victimario y una vecina de éste, lo acosaban. Sólo uno de los dos presuntos acosadores resultó herido además de la profesora que junto con un supervisor intentaron detener el ataque. Afortunadamente, no hubo decesos (Sospechoso en tiroteo era acosado en la escuela, 2013).

El que una víctima se convierta expresamente en victimario, revela que hay quienes no están contra la violencia, sino de pertenecer a los que sin importar causas, medios, consecuencias, tienen que perder, subordinarse.

Efectivamente, existen víctimas que, aun cuando consideren legítima la violencia, no están conformes con ser maltratadas, por lo que no se puede hablar de sumisión. Esto revela que entre el vínculo social de poder-obediencia y el de dominio-sumisión violentos, puede haber toda una variedad de relaciones de supra-subordinación injustas y crueles. Claro que difícilmente se encontrará en la realidad uno de estos dos extremos o un tipo puro, sin embargo, conocer las características generales de este par de extremos puede servir muy bien como marco de referencia en la intervención contra el bullying, y otros tipos de violencia.

Diferencias entre sexos

Olweus (2006) identificó en sus estudios pioneros sobre el bullying que los estudiantes hombres estaban más expuestos que sus compañeras a perpetrar (\bar{X} %hombres = 10.8; \bar{X} %mujeres = 3.4) y sufrir (\bar{X} %hombres = 10.7; \bar{X} %mujeres = 7.9) este tipo de violencia escolar. Cabe destacar que las acosadoras, en comparación con los acosadores, solían perpetrar métodos más indirectos y sutiles de acoso, como exclusión social y esparcimiento de chismes y rumores. A partir de entonces, se han realizado diversas investigaciones acerca de la importancia del sexo en la dinámica del bullying y de su versión digital de éste: el ciberbullying (el cual, debido a sus características propias, será expuesto a mayor profundidad en un capítulo aparte); entre las más recientes, se describen las siguientes:

En España, dentro de una muestra de 979 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 13 y 18 años, y que cursaban 3º o 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Chocarro y Garaigordobil (2019) hallaron diferencias estadísticamente significativas entre sexos; hubo mayor proporción de victimarios de bullying hombres (55.5%) que de mujeres (44.5%), las cuales obtuvieron un porcentaje superior de victimización (56.7%) y de observación de este tipo de violencia (51.5%) que sus compañeros varones (43.3% y 48.5% respectivamente). La proporción del rol víctima-victimario fue, en general, la misma entre chicas y chicos. Un año después, Ruiz-Narezo et al. (2020) corroboraron que, de una muestra de 433 estudiantes de ESO, y de Formación Profesional Básica (FPB), con edades entre los 12 y 18 años, los varones, de forma estadísticamente significativa, dijeron cometer más conductas de bullying (32%) que sus compañeras (19%). Sin embargo esto sólo se observó en la submuestra de ESO y no en la de FPB.

Respecto a México, en el estudio de Aragón Borja et al. (2019), se evidenció de forma estadísticamente significativa que los estudiantes hombres declararon más la comisión de actos de bullying y ciberbullying que sus compañeras ($t = 3.7$, $gl = 413$; $p = 0.00$).

En el Estado mexicano de Campeche, Sánchez-Dominguez et al. (2020) llevaron a cabo una investigación acerca del ciberbullying, donde la muestra estuvo representada por 643 sujetos, de entre 11 y 19 años, de los cuales, 372 cursaban la secundaria y 271, la preparatoria. Los autores encontraron que la posibilidad de sufrir ciberbullying es relativamente la misma en hombres (19.4%) y mujeres (22.7%); sin embargo, si se trata del riesgo de perpetrar este tipo de violencia, sí resulta mayor, de manera estadísticamente significativa, en los chicos (14.1%) que en las chicas (6.4%).

Actores principales

Son diversos los entes que pueden estar implicados en una situación concreta de bullying, por ejemplo: padres y madres de familia, docentes, directivos escolares, funcionarios, instituciones, etc.; sin embargo, de todos ellos, destacan por lo menos tres: víctimas/acosados; victimarios/acosadores/bullies; y estudiantes espectadores (García y Fernández, 2020; Olweus, 2006), y cada uno presenta categorías, las cuales se especifican a continuación:

Víctima

Típica o Pasiva (Díaz-Aguado Jalón, 2005; Olweus, 2006; Rodríguez Gómez, 2009). Evita exhibir cualquier conducta de oposición al maltrato del que es objeto, y emite conductas de inmovilidad, inferioridad, llanto, escape.

Activa (Díaz-Aguado Jalón, 2005; Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015; Rodríguez Gómez, 2009) o **Víctima/Matón** (Kowalski et al., 2010). Tiene la peculiaridad de presentar impulsividad, déficit de atención e hiperactividad que desembocan en conductas irritantes y hasta cierto punto violentas contra sus compañeros, de los cuales, algunos, como respuesta y pretexto, son quienes la acosan y subordinan. Dan Olweus (2006) la llama *provocativa*, sin embargo, Díaz-Aguado Jalón (2005) señala que es preferible

no hacerlo, ya que este adjetivo puede producir que las personas piensen que la víctima es la culpable y tiene bien merecido el maltrato.

Victimario

Típico, Activo (Olweus, 2006) o **Líder** (Dolci y Rinaldi, 2012). Es el principal organizador y autor intelectual de la violencia, aunque no siempre es quien la lleva a cabo directa y abiertamente.

Pasivo, Seguidor, Secuaz (Olweus, 2006) o **Gregario** (Dolci y Rinaldi, 2012) Apoya en la realización o ejecuta totalmente la violencia planeada por el victimario típico, activo o líder.

Instigador (Dolci y Rinaldi, 2012). Se puede decir que es una combinación de victimario y espectador; asisten a las escenas de violencia para motivar a los victimarios a cometer o incrementar el abuso.

Estudiante Espectador

Neutrales, Indiferentes (Dolci y Rinaldi, 2012) u **Observadores** (Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015). Aunque no toman abiertamente partido por los victimarios o víctimas, su silencio y desinterés son una forma de aprobar la violencia.

Defensores de la Víctima (Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015; Musalem y Castro, 2014). Protegen a la víctima, ya sea que se enfrenten al victimario directamente o denuncien la violencia a una autoridad.

Cabe destacar que estos papeles no son estáticos, sino que dependen de una situación determinada; por tanto, un estudiante puede desempeñarse como víctima en las primeras clases, como espectador en la hora del receso, y en las últimas horas como victimario en un taller o club escolar, por dar un ejemplo (Kowalski et al., 2010).

Con todo lo expuesto en el presente capítulo, se puede establecer sucintamente que el bullying: Es una situación en la que un estudiante, a menudo ante la presencia de sus pares, sufre y se subordina (no opone resistencia), sobre todo en espacios relacionados con la escuela, a la violencia ejercida constantemente por un compañero de la misma o de diferente aula.

Ciberbullying

De forma preliminar y genérica, se define al ciberbullying como el ejercicio de bullying a través de las denominadas *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (Gómez-Nashiki, 2021; Kowalski et al., 2010; Lucas-Molina et al., 2022; Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015).

El prefijo *ciber* hace alusión a la red o al internet (Garaigordobil Landazabal y Martínez-Valderrey, 2014).

Antes de profundizar en el tema del ciberbullying, se revisa lo que son las tecnologías de la información y la comunicación, el internet y la web 2.0.

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Internet y Web 2.0

Grande et al. (2016) exponen las características más importantes de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a partir de analizar 20 definiciones, elaboradas cada una por distintos autores entre los años 1985 y 2015. De acuerdo con este análisis, se sostiene que:

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son todas aquellas herramientas, resultado de los avances científicos, que permiten la elaboración, diseño, almacenamiento, recibimiento y envío de información, de manera digital, instantánea, potencialmente masiva o mundial, diversa y con alta calidad de imagen y/o sonido.

Las TIC abarcan tanto el hardware (teléfono móvil, computadora, Tablet, etc.) como el software (programas y aplicaciones) (Grande et al., 2016).

El internet, palabra que se deriva del término Interconnected Network, que traducido al español quiere decir: redes interconectadas, tuvo sus orígenes más obvios y próximos en Estados Unidos, en el año

1969, con el proyecto ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network; traducido al español: Red de Agencias de Proyectos de Investigación Avanzada), cuyos objetivos eran primordialmente militares. En la actualidad, el internet se define: red global/mundial de redes, y sus objetivos, alcances, y servicios son muy diversos (Luna Santiago et al., 2016).

Una red la componen dos o más computadoras interconectadas que comparten entre ellas información, recursos y servicios. Las normas y reglas que las computadoras deben seguir para interconectarse se llaman protocolos, uno de ellos es la dirección IP (Internet Protocol), número único e irrepetible de ubicación que se le asigna a un dispositivo (Luna Santiago et al., 2016).

Uno de los servicios que ofrece actualmente internet es la *World Wide Web* (red mundial), triple w, o simplemente web, la cual es un sistema de documentos de hipertexto (Díaz-Cerveró y Barredo Ibáñez, 2017; Luna Santiago et al., 2016).

El hipertexto es un texto verbal o no verbal (como imágenes y videos) que está vinculado y dirige al usuario a otro texto verbal o no verbal que se puede encontrar dentro o fuera del mismo documento, incluso en otra computadora o en internet (Secretaría de Cultura, s.f.).

La web fue inventada en el año de 1989, por Tim Berners-Lee, científico de la Organización Europea de Investigación Nuclear (CERN por sus siglas en francés: Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire) (Luna Santiago, 2016).

Esta primera web, llamada también web1.0, fue toda una revolución en su época, sin embargo, tenía ciertos inconvenientes: el contenido, el diseño, la administración y la difusión de los sitios web estaban a cargo exclusivamente de sus autores; por lo tanto, los usuarios eran meros espectadores (Díaz-Cerveró y Barredo Ibáñez, 2017; Luna Santiago et al., 2016).

Con la aparición de la web 2.0, término acuñado en el 2004 por Dale Dougherty, de la editorial O'Reilly Media, las personas se convierten en usuarios activos de internet, quienes ya colaboraban entre ellos y con los autores de los sitios web en la elaboración de contenido, diseño, administración y difusión de éstos últimos (Díaz-Cerveró y Barredo Ibáñez, 2017; Luna Santiago et al., 2016).

TIC más empleadas para la perpetración de cyberbullying

En cuanto a los dispositivos, pueden ser computadoras de escritorio o portátiles, teléfonos móviles, tablets, consolas, entre otros.

Respecto a las aplicaciones y programas, están los siguientes:

Mensajes de Texto: Escritos cortos, o significativamente limitados, enviados y recibidos entre teléfonos móviles (Giant, 2016; Kowalski et al., 2010).

Juegos en Línea o con Acceso a Internet: Plataformas para la diversión y recreación, con diversas temáticas, en la que los usuarios suelen participar, además de interactuar y comunicarse, con otros, cuyas identidades pueden o no ser conocidas (Giant, 2016; Kowalski et al., 2010).

Correo Electrónico o *email*: Herramienta destinada a enviar y recibir mensajes verbales, no verbales y archivos de distintos formatos (Kowalski et al., 2010; Luna Santiago et al., 2016). Pertenece a la llamada web 1.0, mientras que los siguientes, a la web 2.0.

Páginas Web Interactivas: Espacios digitales que normalmente tienen una portada de inicio y distintos apartados o enlaces a otros sitios web. Cuenta con una temática y/u objetivos específicos, como el entretenimiento, ventas, información, etc. La audiencia puede subir contenido o agregar comentarios (Kowalski et al., 2010).

Redes Sociales (RRSS): Espacios virtuales de encuentro, conexión, interacción y comunicación entre usuarios, donde cada uno de éstos genera su propio perfil público o restringido, en el cual generalmente incluyen un nombre/pseudónimo y una foto/imagen de identificación, gustos, formación educativa, ocupación, entre otros (Giant, 2016; Luna Santiago et al., 2016).

Blog: Registro digital, público o restringido, ordenado cronológica y/o temáticamente, que uno o varios usuarios realizan acerca de alguien (que pueden ser los mismos autores), de un fenómeno o materia específicos. Puede contener una sección de dudas y/o comentarios para la audiencia (Giant, 2016; Luna Santiago et al., 2016). Su formato en videos se le denomina **Vlog** (Giant, 2016).

Salas de Chat: Son espacios para la conversación en línea y sincrónica entre dos o más usuarios, con frecuencia anónimos, acerca de una temática u objetivos concretos. Llegan a tener la opción de que un participante despliegue una conversación privada con otro (Giant, 2016; Kowalski et al., 2010; Resett et al., 2022).

Aunque las TIC, el internet y la web 2.0, entre otros avances tecnológicos, han impactado favorablemente diversas áreas de la vida humana, también han traído consigo múltiples e importantes retos y perjuicios, como lo es el ciberbullying (Resett et al., 2022).

Semejanzas entre ciberbullying y bullying

El ciberbullying presenta los tres principales elementos que constituyen al bullying: violencia, constancia (temporal y de frecuencia) y relación social de supra-subordinación (Kowalski et al., 2010; Garaigordobil Landazabal y Martínez-Valderrey, 2014).

El ciberbullying es y genera violencia

Ha de tenerse en cuenta que, actualmente, debido a las grandes innovaciones científicas y tecnológicas en distintos ámbitos de la humanidad, el acceso y uso de las TIC, no sólo es más común, sino necesario; un derecho para las personas, sobre todo para los más jóvenes, los cuales las emplean significativamente para la comunicación, socialización y construcción de identidad (Giant, 2016; Kowalski et al., 2010).

Ahora bien, de acuerdo con Nikki Giant (2016), esta necesidad y derecho al acceso y uso de las TIC tiene que efectuarse de manera segura y responsable con tal de que los usuarios, en especial –nuevamente- los más jóvenes, no estén expuestos o ellos mismos generen y transmitan contenidos digitales que pongan en riesgo la integridad psíquica, relacional e incluso corporal propia y/o de alguien más. La autora afirma que:

El deseo de mantener seguros a nuestros hijos nunca ha gozado de una prioridad mayor, y es crucial señalar que su seguridad física y emocional, y su bienestar, se extienden más allá de los peligros visibles y tangibles del «mundo real». (p. 8)

Al igual que el bullying, el ciberbullying es un problema que puede y tiene que evitarse. Éste último reduce, por debajo de lo potencialmente posible, el nivel real de satisfacción de necesidades básicas y derechos, respecto a la seguridad, bienestar, comunicación, relaciones sociales, construcción y expresión de identidad, tanto en el mundo digital como en el real, de los tres principales implicados: cibervíctimas/ciberacosados, cibervictimarios/ciberacosadores, y ciberespectadores (Giant, 2016; Gómez-Nashiki, 2021; Lucas-Molina et al., 2022; Sánchez-Domínguez et al., 2020).

El ciberbullying implica preferentemente violencia personal. Las cibervíctimas son objeto de material digital denigrante/ofensivo que publica o envía, a través de las TIC, uno o varios usuarios (Kowalski et al., 2010).

Las ciberamenazas juegan un papel muy importante para la ejecución del ciberbullying, puesto que las cibervíctimas, al tratar de evitar peores daños en el mundo real o digital, y los ciberespectadores, con tal de no ser los nuevos blancos, no oponen resistencia al cibervictimario (Gómez-Nashiki, 2021).

Estructuralmente, el ciberbullying tiene un gran impacto. Tanto en el mundo real como el en el digital, la cibervíctima puede ser excluida y marginada por los demás, estar constante y ampliamente expuesta a otras vejaciones; además, es frecuente que la escuela no cuente con, desconozca o no quiera aplicar una normativa de intervención, puesto que la violencia ocurre fuera de las instalaciones del plantel (Giant, 2016; Kowalski et al., 2010).

El ciberbullying también implica violencia cultural, puesto que los cibervictimarios llegan a encarnar los valores, tradiciones y costumbres evaluados positivamente por los demás estudiantes (Gómez-Nashiki, 2021).

El ciberbullying no deja de ser violencia, por lo que tampoco amerita que se pase por alto, aun cuando el cibervictimario, una vez identificado, exprese que no tenía ningún motivo de causar daño; o a pesar de que la cibervíctima esté conforme o crea merecer las vejaciones (Gómez-Nashiki, 2021; Kowalski et al., 2010).

Las intervenciones para prevenir o eliminar un caso de ciberbullying, incluyendo las sanciones que, de ser necesario, se llegasen a aplicar, deben estar libres de acciones violentas en contra de los principales implicados. Se debe favorecer la comprensión, el interés, la información, el diálogo, el reconocimiento y respeto a los derechos de los demás, la reparación de daños, la sensibilización ante el dolor ajeno y la

cooperación hacia y entre los estudiantes (Kowalski et al., 2010; Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015).

En cuanto a violencia intrapersonal, las cibervíctimas son obligadas a cometer acciones autodenigrantes (Gómez-Nashiki, 2021), también tienen, al igual que los cibervictimarios, mayor riesgo suicida y de presentar problemas de autoestima en comparación con los no implicados (Lucas-Molina et al., 2022).

Una de las funciones generales que los cibervictimarios obtienen al perpetrar ciberbullying es la obtención de bienes materiales, como dinero, e inmateriales o simbólicos, por ejemplo: mayor prestigio (Gómez-Nashiki, 2021).

La violencia es constante (temporalmente y de frecuencia)

La cibervíctima está expuesta, de forma reiterada, por largos períodos de tiempo, a veces permanentemente, a contenido digital denigrante/ofensivo/de peligro (Garaigordobil Landazabal y Martínez-Valderrey, 2014; Kowalski et al., 2010).

Aunque la vejación haya ocurrido una sola vez, en una única exhibición, el material digital ofensivo/denigrante/de peligro puede ser almacenado y/o compartido en el ciberespacio y generar en la cibervíctima la sensación constante de ser una y otra vez violentada (Kowalski et al., 2010).

El ciberacosador y la cibervíctima establecen una relación social de supra-subordinación

En una situación concreta de ciberacoso, el ciberacosador impone su voluntad sobre la de la cibervíctima, quien, de esta forma, subordina la suya a la del primero (Gómez-Nashiki, 2021).

El ciberacosador dirige, en el ámbito real y/o digital, la conducta de la cibervíctima hacia: 1) la inmovilidad o inhibición; y/o, 2) otras acciones, especialmente denigrantes, por ejemplo, dar dinero al acosador (Gómez-Nashiki, 2021).

Entre los principales recursos con los que se vale el ciberacosador para perpetrar el ciberacoso se encuentran: las ciberamenazas; el poder ocultar la propia identidad o no enfrentarse cara a cara con el blanco; alta disponibilidad de las TIC, sobre todo de internet y de sitios de la web 2.0; información íntima, importante o vergonzosa de la cibervíctima; conseguir con facilidad usuarios que, conscientes o no del daño que pueden producir, se unen a compartir, almacenar, o añadir material al contenido digital violento (Kowalski et al., 2010).

Al igual que en el bullying, en el ciberbullying se pueden presentar distintos tipos de relaciones sociales de supra-subordinación, pasando desde aquellas cibervíctimas que se subordinan contra su voluntad, con pleno reconocimiento de la injusticia de la que son objeto (relación social de poder-obediencia), hasta aquellas que lo hacen con la convicción de que lo merecen, legitimando la violencia y convirtiéndose, así, en seres duales (víctima-victimario). También, dentro de ese espectro, resaltan los casos de víctimas o cibervíctimas que se convierten en cibervictimarios; por ejemplo: Una foto sexual de una chica de secundaria fue distribuida sin su consentimiento por el ciberespacio; la menor, a manera de desquite, publicó una foto embarazosa de uno de sus compañeros (Gómez-Nashiki, 2021).

Diferencias entre ciberbullying y bullying

El ciberbullying no es una simple extensión del bullying, tiene características propias que lo distinguen de éste último.

El perfil de los ciberacosadores y de las cibervíctimas vs de los acosadores y víctimas

El ciberacosador, si bien puede compartir rasgos del acosador presencial, como modelos de reacción violenta, necesidad de ejercer poder y dominio, problemas de conducta, fortaleza corporal (especialmente en hombres), popularidad, o ser realmente uno de ellos; no siempre es así, y llega a ser en la vida real, una vez identificado, alguien distinto, totalmente opuesto; un estudiante que no se atrevería a causar daño a otro compañero en una situación cara a cara, con modelos de reacción ansiosas, subordinado a la voluntad de otros, débil corporalmente y con escasos vínculos sociales; es más, incluso puede ser víctima de bullying en la escuela y vengarse de su victimario o de alguien más en el ciberespacio (Kowalski et al., 2010).

En el caso de las cibervíctimas ocurre casi lo mismo; pueden poseer el perfil de la víctima presencial, o ser efectivamente una de ellas; o bien, ser perpetradores de bullying, o entrar en el grupo de estudiantes sobresalientes y más queridos de toda la escuela (Kowalski et al., 2010).

Anonimato del ciberacosador

El acosador presencial puede tener secuaces que hagan el trabajo sucio por él, o esconderse de la víctima, pero no es la norma, y hay mayor probabilidad de identificarlo (Olweus, 2006). En cuanto al ciberbullying, es más común que quien lo perpetra no muestre su verdadera identidad y es más difícil reconocerlo debido a que: se puede acceder al ciberespacio desde cualquier equipo que sea capaz de ello, el cual, no tiene que ser forzosamente propio, como las computadoras de un café internet; el cibervictimario no siempre cumple con el perfil típico del acosador, no tiene disputa manifiesta o siquiera trato directo, ni en la escuela ni el ciberespacio, con la cibervíctima (puede ser un estudiante de otra clase o escuela); el contenido violento puede almacenarse y compartirse por infinidad de usuarios, pertenecientes o no a la comunidad escolar (Kowalski et al., 2010).

Cuando el ciberacosador es anónimo, la cibervíctima se llega a sentir más vulnerable, ansiosa, deprimida, impotente, furiosa; desconfía de todo mundo y reduce sus vínculos sociales (Gómez-Nashiki, 2021).

Amplitud espacio-temporal

El bullying es un fenómeno constante, en cuanto a frecuencia y tiempo, y se perpetra en distintos espacios relacionados o circundantes a la escuela; sin embargo, tiene límites; la víctima puede encontrar momentos y espacios en los que *descansa* de las vejaciones (Garaigordobil Landazabal y Martínez-Valderrey, 2014).

En cuanto al ciberbullying, aunque la cibervíctima se aparte del ciberespacio, está expuesta al contenido denigrante o peligroso las 24 horas de los siete días de la semana; y por si no fuera ya suficiente, el tamaño de la audiencia es potencialmente masiva o hasta mundial, y las vejaciones pueden también trasladarse al mundo presencial (Garaigordobil Landazabal y Martínez-Valderrey, 2014; Kowalski et al., 2010).

Niveles de empatía y de desinhibición ante el sufrimiento ajeno

Comparado con el bullying, en el ciberbullying disminuyen aún más los niveles de empatía del ciberacosador y de los ciberespectadores hacia sufrimiento de la cibervíctima. Esto sucede en gran parte porque los usuarios no observan clara y ampliamente las señales verbales y no verbales de la cibervíctima cuando es violentada; también, el material violento puede ser ambiguo, y considerarse como una broma amistosa, una manera válida de relacionarse, al cual se le puede agregar más contenido, almacenarlo y difundirlo. Esto produce mayores perjuicios emocionales a la cibervíctima, quien observa a una amplia audiencia indiferente o cruel; o incluso puede quedar completamente confundida y avergonzada de no

tener la certeza de que se está cometiendo un crimen en su contra, y llegar a creer que está exagerando o malinterpretando las cosas, lo que aumenta su pesar (Kowalski et al., 2010).

El ciberespacio brinda la posibilidad de que el usuario realice acciones, o que las haga de un modo y/o nivel, que no se atrevería hacer en el mundo real. El cibervíctimario puede romper los límites para violentar cruel y gravemente a la cibervíctima, sin consideración alguna (Kowalski et al., 2010).

Relaciones entre ciberbullying y bullying

El ciberbullying puede ser la continuación del bullying en la escuela. Los acosadores no conformes con violentar presencialmente a la víctima, llevan a cabo las vejaciones en el mundo virtual (Kowalski et al., 2010).

También existe la posibilidad de que el ciberbullying sea el punto de inicio del bullying o de otro tipo de violencia. El contenido violento puede ser utilizado por estudiantes u otras personas para burlarse y/o cometer otros abusos, incluido el sexual, en contra de la cibervíctima, ya sea en un plano digital o presencial (Kowalski et al., 2010; Resett et al., 2022).

Lo anterior no niega que el ciberbullying llegue a generarse de forma exclusiva, sin que produzca o esté asociado a otro tipo de violencia (Kowalski et al., 2010).

Tipos de ciberbullying

Hay diversas, casi infinitas, maneras de perpetrar ciberbullying; sin embargo, Nancy Willard (2005), propone una clasificación altamente difundida en los textos académicos (por ejemplo: Cárdenas-Guzmán, 2015; Garaigordobil Landazabal y Martínez-Valderrey, 2014; Giant, 2016; Kowalski et al., 2010; Resett et al., 2022), que puede ser muy útil al momento de la detección del problema:

Flaming

Discusión en línea, pública o privada, apasionada e intensa, con lenguaje iracundo, incendiario y/o vulgar entre dos o más usuarios, donde uno o varios amenazan con producir un gran daño a otro (s) (Giant, 2016; Kowalski et al., 2010; Willard, 2006).

Harassment/Hostigamiento

Envío constante, en cuanto a frecuencia y tiempo, de mensajes malvados, denigrantes, amenazantes, de forma pública o privada, de uno o varios usuarios a otro (s) (Kowalski et al., 2010; Willard, 2005).

Denigration/Denigración

Difusión en línea de información falsa acerca de un usuario para afectar de éste último su reputación o relaciones sociales (Willard, 2005).

Outing/Revelación/Desvelamiento

Divulgación en el ciberespacio de información íntima, así como delicada o embarazosa, respecto de un usuario. Cuando el material se ha obtenido mediante la confianza de la propia cibervíctima, se denomina *Trickery/Engaño* (Willard, 2005).

Impersonation/Suplantación de identidad

Un usuario logra en la red hacerse pasar por otro para enviar o publicar información que perjudique o coloque en una situación de peligro, tanto en el ciberespacio como también puede ser en el mundo real, a este usuario suplantado (Kowalski et al., 2010; Willard, 2005).

Exclusion/Exclusión

Apartar, marginar o eliminar de su grupo virtual de referencia a uno o varios usuarios (Kowalski et al., 2010; Willard, 2005).

Ciberstalking/Ceberpersecución

Vigilancia y contacto persistente, no autorizado, tanto en el mundo real como virtual, que hace un usuario para violentar o amenazar, por distintos dispositivos y espacios digitales, a otro usuario (Resett et al., 2022; Willard, 2005).

A este listado Kowalski et al. (2010) agrega la siguiente manifestación de cyberbullying:

Happy Slapping/Paliza Feliz

Situación en la que uno o varios estudiantes violentan presencialmente a otro (s) y graban la escena, a la que casi siempre la hacen parecer algo sumamente divertido, para luego enviarla o publicarla en el ciberespacio.

Otros peligros digitales para los niños y adolescentes

Grooming

Situación dentro del ciberespacio en la que un adulto, por medio del engaño, ofrecimiento de regalos, amenazas, chantaje, confianza y contención hacia un menor, busca con éste último crear material o actividades sexuales de forma digital o presencial (Resett et al., 2022).

Sexting/Sexteo

Creación, envío o publicación, a través de las TIC, en cualquier tipo de formato (escrito, imágenes, audios, videos), de contenido personal y sexual, erótico y/o pornográfico; mismo que puede ser usado por alguien para perjudicar al autor, tanto en el ciberespacio como en el mundo real (Resett et al., 2022; Willard, 2006).

Trolling

Un usuario engaña a otro para que éste último se comprometa en una situación vergonzosa, peligrosa o dañina, lo que genera en el primero diversión u otras ganancias (Resett et al., 2022).

Actores principales

Las categorías son similares a los del bullying: cibervíctima, cibervictimario y cibertestigos, todos ellos estudiantes; sin embargo, se les pueden unir usuarios que no tienen absolutamente nada que ver con la escuela (Kowalski et al., 2010).

Conforme a todo lo expuesto en el presente capítulo, se resume que el ciberbullying:

Llega a producirse cuando un estudiante, por lo regular a través del anonimato, publica y/o envía material digital violento, el cual, por su frecuencia, almacenamiento y/o difusión, es constante y ampliamente observado, en contra de otro estudiante que se subordina (no se defiende) a las vejaciones, y que puede resultar perjudicado no sólo de forma digital, sino también presencialmente.

Habilidades Sociales

Vicente Caballo (2007), experto internacionalmente reconocido en el tema de las habilidades sociales, asegura que éstas son un conjunto de conductas que, dentro de una situación social concreta, favorecen en uno mismo y en los demás la adecuada expresión de sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, así como la solución o reducción de problemas interpersonales.

Entre las principales funciones que cumplen las habilidades sociales se encuentran: conseguir reforzadores; mantener y mejorar la autoestima, así como las relaciones con otras personas; reducir los niveles de estrés en la interacción interpersonal (León Rubio y Medina Anzano, 1998).

Se puede observar que definiciones más recientes incluyen, más o menos de forma explícita, estos planteamientos, por ejemplo:

Betancourth et al. (2017) afirman que las habilidades sociales “son repertorios de comportamientos que los seres humanos utilizan para enfrentar diferentes situaciones de la vida, así como para establecer relaciones interpersonales de calidad” (p.133); a su vez, Almaraz Feroso et al. (2019) señalan que se tratan de “un conjunto de conductas que permiten al individuo expresar sentimientos, deseos y opiniones de acuerdo con la situación” (p.191).

Ballester Arnal y Gil Llario (2002), Caballo (2007), León Rubio y Medina Anzano (1998), y Rosales Jiménez et al. (2013), señalan que la mayoría de los profesionales que se dedican a publicar acerca de las habilidades sociales están de acuerdo en que éstas: 1) representan un conjunto de conductas *aprendidas* más que de rasgos de personalidad, por lo que pueden ser entrenadas; 2) son de carácter situacional, es decir, una conducta socialmente hábil sólo lo es en determinados encuentros interpersonales y no en todos; y 3) además de conductas motoras, implican pensamientos y emociones.

Si bien se llegan a utilizar como sinónimos, es preciso diferenciar los siguientes tres términos: *habilidades sociales, competencia social y asertividad*.

Mientras que el concepto de competencia social se enfoca más en los resultados, y hace referencia a la buena calidad, adecuación y efectividad que tiene una ejecución en determinada situación social; el de habilidades sociales pone mayor énfasis en las capacidades y procesos requeridos para lograr dicha ejecución (Caballo, 2007; León Rubio y Medina Anzano, 1998), donde se encuentra, en un lugar muy privilegiado, la asertividad. En resumen: las habilidades sociales, entre ellas, y con un papel central, la asertividad, son de los requisitos principales para que una persona llegue a ser socialmente competente.

Niveles de análisis de las habilidades sociales

Para la observación de las habilidades sociales se recurre a tres principales niveles de análisis: molecular o micro; molar o macro; e intermedio (Caballo, 2007; León Rubio y Medina Anzano, 1998).

Nivel de análisis molecular o micro

Divide la habilidad social en sus componentes conductuales más simples, específicos, observables y medibles, como la mirada, el tono de la voz, gestos, posturas corporales. Es el más objetivo, ya que ofrece datos sobre número y duración de acciones concretas (Caballo, 2007; León Rubio y Medina Anzano, 1998).

Nivel de análisis molar o macro

Considera cada habilidad social como el conjunto de acciones concretas que se configuran de determinada manera para generar una ejecución total, que va más allá de la suma de sus partes, y que, en general o al fin de cuentas, logra ser adecuada, de buena calidad o efectiva en determinada situación social; por ejemplo: la empatía; la asertividad; concretar una cita con alguien sexualmente atractivo; afrontar una

entrevista laboral. Es el más subjetivo, depende de la evaluación que realicen determinados jueces (Caballo, 2007; León Rubio y Medina Anzano, 1998).

Nivel de análisis intermedio

Busca solucionar los inconvenientes de los dos niveles precedentes a la vez que retoma las bondades de ambos. Descompone una habilidad social en elementos generales, donde cada uno de ellos: 1) actúa como un todo interdependiente de los demás, y 2) está conformado por elementos moleculares. Genera observaciones objetivas y subjetivas de la ejecución, es decir, da cuenta de la cantidad y duración de acciones concretas y de su efectividad, adecuación o buena calidad en su conjunto (Caballo, 2007; León Rubio y Medina Anzano, 1998).

Componentes de las habilidades sociales

A continuación se exponen los diversos elementos conductuales, cognitivos, psicofisiológicos y ambientales que conforman a toda habilidad social.

Conductuales

Abarcan acciones donde interviene principalmente el movimiento músculo-esquelético. Su principal objetivo es la comunicación. Se dividen en: no verbales, verbales y paralingüísticos (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007).

No verbales. Permiten reemplazar palabras; repetir o poner énfasis en lo que se dice; regular la interacción, como los cambios de turno; contradecir o expresar algo diferente a lo referido en el discurso hablado, esto último a veces deja al descubierto las verdaderas intenciones, emociones y pensamientos del emisor (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007). Entre los más estudiados se encuentran:

Mirada. En el estudio de las habilidades sociales, se trata de la vista dirigida a: 1) la parte superior de la cara, o 2) directamente a los ojos. Cuando esta última opción se produce de forma simultánea entre dos sujetos, ambos establecen *contacto ocular*. La propia mirada permite emitir información (por ejemplo: mostrar interés), mientras que la del otro, recibirla (como el saber si el receptor está comprendiendo lo que se le dice). Dentro de una conversación, el emisor llega a desviar o fijar la mirada; usualmente, realiza lo primero cuando vacila al decir algo o lo elabora demasiado, o realiza una operación mental compleja; en tanto que, con frecuencia, lleva a cabo lo segundo cada que termina de hablar, más si ha expresado algo importante; al sonreír o hacer preguntas cortas; si el interlocutor es de su agrado o lo atrae sexualmente (Caballo, 2007). En general, la mirada se mantiene más al escuchar (75% del tiempo total en que se escucha) que al hablar (40% del tiempo total en que se habla). La mirada excesiva e intensa puede significar agresividad, invasión, dominio; en tanto que mirar hacia abajo, sumisión e inferioridad (Castanyer Mayer-Spiess, 2011).

Dilatación-contracción pupilar. La dilatación-contracción pupilar no sólo depende de la luz, sino también de las emociones. La pupila se contrae ante estímulos que resultan desagradables; mientras que se dilata en los estados de alerta, también si se observan las pupilas dilatadas de alguien más, o algo agradable, novedoso, sexualmente atractivo. Es un componente que las personas no controlan a voluntad, por lo que ofrece información directa, objetiva y sincera (Caballo, 2007).

Expresión facial. Es un componente con un alto grado de visibilidad. Expresa sobre todo emociones y actitudes. El sujeto puede tener control de algunos elementos de ella (Caballo, 2007).

Sonrisa. Evolutivamente, la sonrisa tiene funciones pacificadoras y suele expresar alegría y agrado. Es un componente controlable a voluntad, por lo que puede realizarse de forma inauténtica o con la intención manifiesta de expresar ironía o desdén (Caballo, 2007).

Postura corporal. Existen tres principales: 1) de pie; 2) sentado, agachado o arrodillado; 3) acostado. Es un componente que refleja emociones, actitudes y la relación con el otro; por ejemplo: si dos personas, mientras charlan, adoptan posturas muy similares, eso es muestra de que ambos se están comunicando adecuadamente y coinciden en ideas (Caballo, 2007).

Orientación corporal. Es el grado en que los pies, las piernas y los hombros de una persona se dirigen frente a los de otra con la que está interactuando. A mayor grado de orientación corporal, mayor es el interés y agrado expresado y viceversa (Caballo, 2007).

Los gestos. Son acciones, principalmente realizadas con la cabeza y las extremidades, que son vistas por otra persona y le transmiten a ésta información. Las manos generan gran cantidad de gestos; permiten ilustrar objetos o acciones que son difíciles de verbalizar (Caballo, 2007); frecuentemente, entrelazarlas expresan ansiedad o tristeza; exhibir las palmas comunica verdad y lealtad; y unir los pulgares envían mensajes de dominio superioridad (Castanyer Mayer-Spiess, 2011). Los movimientos de cabeza también constituyen gestos valiosos; elevarla se asocia generalmente con una actitud de superioridad; y asentir puede expresar acuerdo, deseo de que el otro siga hablando, un reforzador para el interlocutor (Caballo, 2007).

Distancia/Proximidad. La conducta espacial se ha investigado sobre cuatro fenómenos básicos: 1) Retiro; 2) Espacio personal: área más próxima que rodea al cuerpo; 3) territorialidad: área más o menos extensa de uso o control exclusivo de alguien; 4) hacinamiento: limitación y desorden que experimentan las personas en un determinado espacio. La distancia/proximidad entre las personas puede ir desde lo público/lejano hasta lo íntimo/cercano; todo depende de la relación que mantengan y del contexto en el que se encuentren; por ejemplo: una pareja, donde existe mucha confianza, atracción y deseo, mantendrán a solas una mayor intimidad (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007).

Contacto físico. Es una forma muy íntima, vigilada y reservada de comunicación. Los grados de presión y los puntos de contacto junto con el tipo de relación entre las personas implicadas, el contexto, entre otras variables, expresan determinadas emociones o actitudes. Con el tacto unidireccional una persona puede expresar, consciente o inconscientemente, el deseo de dominio sobre el otro, por ejemplo (Caballo, 2007).

Apariencia personal. Aspecto exterior de una persona que ésta muestra al público. Además del cuerpo, está conformada por la ropa, los accesorios, procedimientos realizados al cuerpo, como el maquillaje, cirugía plástica, tinte en el cabello, etc. Los elementos de este componente que participan de manera significativa en la atracción interpersonal son la cara, el cabello, la complexión, las manos, la ropa. Las personas consideradas atractivas son tratadas positivamente; llegan a ser socialmente hábiles y competentes debido a que participan en gran cantidad de interacciones y son altamente reforzadas en éstas. La apariencia personal ofrece claves acerca del estatus, atractivo, inteligencia, sexualidad, madurez, situación acostumbrada, preferida o deseada de alguien (Caballo, 2007).

Verbales. Abarcan primordialmente el empleo de la palabra, siguiendo, en mayor o menor grado de corrección, la gramática de una lengua. El principal componente verbal es la conversación.

Conversación. Si bien no es el único componente de este tipo, sí es el más usual y efectivo en las interacciones, ya que permite que las personas intercambien los roles de emisor y receptor en la comunicación. Normalmente consiste en: 1) la transmisión de información y la solución de problemas; y/o 2) el mantenimiento y disfrute de las relaciones sociales. Las personas deben de ser socialmente habilidosas y competentes para iniciar, mantener y finalizar conversaciones. Algunos elementos importantes son la retroalimentación y las preguntas, éstas pueden ser específicas o generales según sea el caso (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007).

Paralingüísticos. Son todas las emisiones vocales, excepto palabras, que emiten significados que la otra persona interpreta de cierta manera. Pueden ser *independientes*, como reír, llorar, bostezar, suspirar, silbar, etc.; o *relacionadas con el contenido verbal*; esta segunda categoría también se denomina: *la manera de decir las cosas*, y dentro de ella se enlistan: la latencia, volumen, timbre, tono, inflexión, fluidez, duración, claridad y velocidad del habla (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007; Rosales Jiménez et al., 2013).

Latencia. Es el silencio que se produce entre la terminación de una emisión verbal y el inicio de otra. Cuando es larga suele indicar pasividad, y si es corta, agresividad (Caballo, 2007).

Volumen. Se trata de la intensidad de la voz. Su nivel depende de la situación, pero en cualquier caso, debe ser suficiente para que el mensaje sea escuchado por el interlocutor (Caballo, 2007). Un volumen alto puede expresar agresividad; mientras que uno bajo, sumisión (Castanyer Mayer-Spiess, 2011).

Timbre. Corresponde a la cualidad vocal, o dicho de otro modo, es el tipo de voz de una persona, sin embargo, puede modularla o modificarla, si, por ejemplo, imita a alguien más o pretende expresar cierta actitud o sentimiento (Caballo, 2007).

Tono. Resulta de la frecuencia con la que vibran las cuerdas vocales; a mayor vibraciones, más aguda es la voz (especialmente en las mujeres), mientras que en el caso contrario, más grave se vuelve (sobre todo en los varones). El tono puede expresar sentimientos y actitudes, como la ironía. Por su parte, la inflexión constituye los cambios de tono dentro de una conversación (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007).

Fluidez. Es el grado de libertad con la que se produce la secuencia del habla. Se han de evitar o solucionar perturbaciones como: la presencia de muchos, incómodos, innecesarios y alargados periodos de

silencio; exceso de palabras, especialmente para rellenar todas las pausas; pronunciaciones erróneas; tartamudeo; omisiones; palabras sin sentido (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007).

Tiempo de habla. Depende de la situación; por ejemplo: si alguien busca ser comprendido ante un problema, por supuesto que será mayor que el de su interlocutor. Sin embargo, lo recomendable es que las personas tengan, en teoría, o de forma latente, la misma oportunidad para hablar, y evitar con ello los excesos: hablar o callar más de lo conveniente (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007).

Claridad. Implica el grado en que los mensajes verbales y no verbales sean entendibles para la otra persona (Caballo, 2007).

Velocidad. Es el resultado del número de palabras en ciertas cantidades de tiempo. Como ocurre con los demás componentes, su nivel depende de la situación, sin embargo, los excesos implican dificultades, como la incomprensión del mensaje, expresar desregulación de la ansiedad, en el caso de hablar muy veloz; o de hacerlo exageradamente lento, aburrir o generar desconexión en el interlocutor (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007).

Cognitivos

Implican todos los procesos de uso y transformación de la información, sobre todo la de tipo situacional, cultural e interpersonal, para que la conducta emitida sea socialmente competente (Caballo, 2007).

Percepción social o interpersonal. Es la recepción e interpretación, por parte de los sentidos del cuerpo, de toda aquella información que procede de las conductas verbales, no verbales, paralingüísticas, de las demás personas, así como de aquella que está relacionada con determinada situación y cultura. Para lograr la competencia social, el sujeto tiene que estar atento a las claves interpersonales más importantes (Caballo, 2007).

Esquemas. Son los patrones de pensamiento adquiridos y más o menos estables que guían el procesamiento de la información nueva, la cual, si no encaja con determinados patrones, puede distorsionarse, ignorarse o bien, en determinados casos, modificar o generar nuevos esquemas. Esquemas suficientemente flexibles contribuyen a la competencia social (Caballo, 2007).

Teorías implícitas de la personalidad. Constituyen las creencias preliminares o con información sumamente limitada que una persona genera acerca del modo de ser de otra (Caballo, 2007). El no aferrarse a estas teorías implícitas y mantener la apertura suficiente para conocer más a fondo a los demás, contribuiría a la emisión de conductas socialmente habilidosas y competentes.

Expectativas. Engloba el conjunto de predicciones que el sujeto hace sobre las consecuencias de la propia conducta y/o de la de los demás dentro de una determinada situación social (Caballo, 2007). La persona socialmente habilidosa y competente podrá, gracias a la adecuada anticipación, reducir los resultados negativos y maximizar los positivos.

Planes y sistemas de autorregulación. Los primeros son las instrucciones de conducta y la secuencia para llevarlas a cabo que la persona se autoimpone; por su parte, los segundos corresponden al proceso que compara y corrige las conductas emitidas para que se efectúen lo más que se pueda los planes (Caballo, 2007).

Solución de problemas interpersonales. Es la capacidad de identificar los obstáculos en la consecución de objetivos interpersonales, y la consecuente, así como adecuada, generación, selección, ejecución y verificación de las alternativas para reducir o eliminar por completo esos impedimentos (Ballester Arnal y Gil Llarío, 2002).

Psicofisiológicos

Comprenden toda la gama de emociones, y sus respectivas respuestas orgánicas, involucradas en la ejecución socialmente habilidosa y competente. La investigación acerca de las habilidades sociales ha puesto énfasis, entre otros de estos elementos, en la ansiedad social, la tasa cardíaca, presión sanguínea, respuestas electrodermales y respiración (León Rubio y Medina Anzano, 1998; Caballo, 2007).

Una capacidad de suma importancia, recientemente incluida en estos componentes psicofisiológicos, y que, en general, no hace mucho de su consideración en las ciencias del comportamiento humano, es la inteligencia emocional (Rosales Jiménez et al., 2013).

Inteligencia emocional. En 1990, los profesores Jack Mayer y Peter Salovey, hicieron la primera publicación formal sobre la inteligencia emocional; sin embargo, este constructo no tuvo gran impacto, sino hasta que, en 1995, aparece como el título y tema principal del famoso libro del psicólogo y periodista Daniel Goleman. La inteligencia emocional es la capacidad de entender las emociones de los demás y las propias, regular éstas últimas, confiar en uno mismo y mantener la motivación en la consecución de objetivos, todo ello con la finalidad de producir bienestar personal, establecer relaciones interpersonales positivas y lograr la adecuada toma de decisiones (Alegre Rosselló, 2018).

Ambientales

Son todos los elementos del escenario físico y social que intervienen en la conducta socialmente habilidosa y competente (Caballo, 2007).

Elementos del escenario físico. Pueden ser naturales o producidos por la humanidad; abarcan, entre otros: la iluminación, la temperatura, el ruido, la música, el olor, la ventilación, los colores, amplitud del espacio, número de personas (Caballo, 2007).

Elementos del escenario social. Entre los más importantes se encuentran los siguientes dos:

Demográficos. Sexo, edad, estado civil, ocupación, educación, lugar de nacimiento, religión, lengua, raza, ideología, etc. (Caballo, 2007).

Situacionales. La situación puede variar según su nivel de estructura; mientras mayor sea éste último, hay mayor número de reglas sociales explícitas, obligatorias y limitantes, así como mayor impacto en la conducta de los sujetos. Los elementos en este rubro son: objetivos y propósitos, así como los movimientos y acciones necesarios para conseguirlos; reglas; roles sociales; secuencia y orden de las conductas esperadas; significado de los distintos objetos, personas, acciones; lenguaje y habla (Caballo, 2007).

Tipos de habilidades sociales

A continuación se enlistan y describen algunas de las habilidades sociales más importantes.

Escuchar

La persona tiene que mirar al hablante; pensar en lo que ésta dice; ofrecer comentarios de acuerdo con la conversación en el momento oportuno (Goldstein et al., 1989). Recientemente, ha tenido gran impacto el concepto de *escucha activa*, en la cual, el receptor de un mensaje deja de ser un ente pasivo y se implica en la conversación con el interés de comprender y reforzar la relación con el emisor, por lo que es muy importante que también hable, pero con la finalidad de evitar a toda costa reñir, castigar, amenazar, dar consejos no pedidos o de forma apresurada, ignorar, minimizar o maximizar el tema, dar toda e inmediatamente la razón, cuestionar sin el propósito de entender, etc. (Alegre Rosselló, 2018).

Iniciar una conversación

Es conveniente iniciar con un saludo cordial; luego hablar sobre algo banal, pero de interés o experiencia común, como del estado del tiempo; posteriormente, determinar si la otra persona está atenta y tiene deseos de conversar; después, iniciar ya en forma con el tema principal (Goldstein et al., 1989).

Mantener una conversación

Se expresa a detalle, de forma adecuada y por secciones, lo que se quiere comunicar; al finalizar cada apartado, preguntar lo que piensa al respecto la otra persona; responder y seguir explicando el tema; repetir toda esta secuencia las veces que sean necesarias (Goldstein et al., 1989). Caballo (2007) recomienda que para evitar el aburrimiento o finalización precoz, está bien el variar de temas, o si se quiere lograr mayor confianza en el mantenimiento de las primeras conversaciones, a veces resulta conveniente ofrecer información personal, sin que ésta sea embarazosa o muy íntima.

Finalizar una conversación

La persona primero tendrá que expresar el agradecimiento, así como el placer y/o la utilidad de haber conversado; posteriormente, expresar directamente el deseo de concluir y, si es posible y conveniente, el de tener la oportunidad de volver hablar juntos (Caballo, 2007).

Formular una pregunta

Implica identificar claramente qué se quiere averiguar; quién es el más apto y disponible para responder; pensar en la forma más respetuosa y humilde de preguntar así como la ocasión más adecuada; llevar a cabo la pregunta (Goldstein et al., 1989).

Agradecer

Debe tenerse la seguridad de que se ha recibido un favor de alguien; decidir la manera más amistosa y la ocasión más adecuada para agradecerle; realizar el agradecimiento de tal forma que quede clara la razón del porqué se hace (Goldstein et al., 1989).

Recibir un cumplido

Conviene que la persona esté atenta al recibirlo, dar muestra de que se acepta, lo que se puede hacer con palabras, por ejemplo: “Di lo mejor de mí”; o sin ellas, como al asentir con la cabeza; y por último, agradecer (Caballo, 2007).

Hacer un cumplido

Tiene que decirse desde una posición personal, de forma directa, sincera; proporcional al logro o mérito; específica en cuanto a la acción, cualidad, etc. merecedora de elogio y no generalizarse a toda la ejecución o personalidad del individuo, por ejemplo: es preferible decir “Considero que hiciste un buen trabajo para la clase de matemáticas de mañana”, antes que cosas como: “Eres un/a genio/a en la escuela” (Alegre Rosselló, 2018; Caballo, 2007; Goldstein et al., 1989).

Hacer una petición

Primero, se debe tener plena seguridad de que llevarla a cabo es realmente necesario o representa la mejor opción, para así reducir molestias o dependencia a los demás y/o no eliminar una valiosa oportunidad de aprendizaje; segundo, tiene que realizarse a la persona más adecuada; tercero, al hacerla, conviene expresar motivos y ganancias; cuarto, tiene que respetarse el derecho del otro a no querer cumplirla, a menos que sea algo obligatorio, en dado caso, buscar ayuda externa, incluso legal podría ser útil (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007; Goldstein et al., 1989).

Rechazar una petición

Es importante entender completamente en qué consiste la petición, para ello se pueden realizar preguntas o solicitar más información; y luego corroborar que sea injusta, irracional, innecesaria y/o contraria a los propios valores, intereses, deseos. Se rechaza de forma segura, firme, directa y amable. A veces resulta necesario aclarar que el rechazo es hacia lo que se solicita y no a la persona en sí, o que si se tratara de un momento o contenido distinto con gusto se aceptaba; también sirve dar razones de la negativa, mas no pretextos, porque de descubrirse, puede generar disgusto o problemas con el otro (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007; Goldstein et al., 1989).

Disculparse

Para conseguirlo, es necesario reconocer que efectivamente se ha cometido una falta que pudo evitarse; posteriormente, buscar el momento adecuado para hacerlo; realizarlo directa, sincera y lo más inmediatamente que se pueda; si es conveniente y posible, expresar y buscar cumplir el deseo de remediar lo ocasionado (Goldstein et al., 1989).

Negociación

Ocurre cuando cada uno de los implicados en un conflicto o desacuerdo hacen su mejor esfuerzo por comprender a detalle la postura del otro; y por buscar juntos una solución que favorezca a todos por igual (Goldstein et al., 1989; Rosales Jiménez et al., 2013; Soriano, s.f.).

Tomar decisiones

Consiste en la investigación o generación; evaluación de costo-beneficio; y selección de las mejores alternativas de respuesta ante determinada situación (Goldstein et al., 1989).

Entender los propios sentimientos

La persona ha de concentrarse en la reacciones del cuerpo; pensar en las razones externas e internas para estar así; darle nombre a lo que se experimenta (Goldstein et al., 1989).

Afrontar el fracaso

La persona tiene que cerciorarse de que efectivamente no logró un propósito; reflexionar en las causas de ello y en lo que se puede mejorar para la próxima vez; no autocastigarse y entender que todos pasan por una situación así; decidir intentarlo de nuevo, si es que se trata de algo realmente importante y benéfico (Goldstein et al., 1989).

Comprender los sentimientos de los demás (empatía)

Se tiene que observar detenidamente a la otra persona; escucharla activamente para que ella misma, de la forma más libre, honesta y clara posible, exprese lo que experimenta; hacerla sentir comprendida (Goldstein et al., 1989; Alegre Rosselló, 2018).

Expresar una crítica, molestia, desagrado o disgusto

La persona debe: 1) corroborar que la otra ha hecho algo injusto, irracional, dañino y/o equivocado; 2) hacérselo saber de una manera breve y clara, donde se expongan primeramente los aciertos y posteriormente las áreas de oportunidad; sugerir o solicitar cambios de comportamiento más adecuados; estar dispuesto a escuchar, comprender razones y negociar (Caballo, 2007).

Expresar afecto

Requiere identificar claramente si se siente algo positivo por alguien más; si es conveniente y si le gustaría saberlo; buscar el momento y la forma más adecuados; ser directo, sincero, específico (Caballo, 2007; Goldstein et al., 1989).

Enfrentarse con el enfado/crítica del otro

Lo adecuado es atender y permitir, siempre y cuando no implique violencia, la expresión de la otra persona hasta que ésta termine de comunicar la idea principal; solicitar detalles, pruebas, razones; hacer saber con lo que se está de acuerdo o desacuerdo de la crítica o del enfado; realizar aclaraciones, pedir disculpas y/o negociar (Caballo, 2007; Goldstein et al., 1989).

Cuando la crítica y/o el enfado del otro resulta ser violento, conviene disponer de y utilizar en este, y en otros casos, la asertividad: habilidad social por excelencia, la cual, incluso, podría decirse también que está presente en todas las demás, en mayor o menor medida.

Asertividad

Es la facultad de reconocer, respetar y defender los derechos propios y los de los demás, su función principal es promover la comunicación y la negociación, especialmente en situaciones conflictivas o violentas (Caballo, 2007; Castanyer Mayer-Spiess, 2011). Los tipos más generales de conducta asertiva son:

Positiva. Consiste en platicar con una persona, en el momento y forma adecuados, acerca de lo bueno y/o valioso que se ha observado de ella en determinada situación (Castanyer Mayer-Spiess, 2011). Está fuertemente vinculada con la habilidad de hacer cumplidos.

Negativa. La persona acepta y expresa que ha cometido un error o una falta, así como las consecuencias legítimas que implica, pero no por ello permitirá que se la sancione injusta o desproporcionadamente (Caballo, 2007).

Elemental. Se trata del acto de comunicar de forma simple, calmada, segura y directa, que se están violando los propios derechos, y que se tiene el propósito de detener esa situación, al final, se actúa en consecuencia (Castanyer Mayer-Spiess, 2011).

Escalonada o ascendente. Insistir cada vez con mayor fuerza y determinación en la defensa de los propios derechos ante aquella persona que se niega a respetarlos (Castanyer Mayer-Spiess, 2011).

Empática o con conocimiento. Consiste en primero reconocer, respetar y hacer saber lo positivo, justo o atinado de la postura del otro, así como sus derechos; en segundo lugar, comunicar y defender parte o la totalidad de la postura y de los derechos propios (Castanyer Mayer-Spiess, 2011). Son muy valiosas aquí la negociación y, por supuesto: la empatía.

Subjetiva. Es recomendable que la persona la utilice hacia aquellos que valora significativamente, y que a pesar de haberla perjudicado, no tuvieron la intención de hacerlo. Se tiene que comenzar por describir al otro, sin reproches, acusaciones, condenas, ni amenazas, su conducta negativa, así como las reacciones emocionales, conductuales y cognitivas que provocó en uno mismo; por último, solicitarle una conducta más respetuosa (Castanyer Mayer-Spiess, 2011).

Técnicas asertivas específicas en discusiones

Disco rayado o roto. Técnica donde se expresa reiteradamente una posición, un tema o un deseo legítimos, razonables y necesarios. Se presta atención a lo que dice el interlocutor, pero se vuelve al punto clave (Caballo, 2007; Castanyer Mayer-Spiess, 2011).

Banco de niebla. Se trata de la expresión de acuerdo o de la creencia en la veracidad de uno, varios o todos los elementos de la postura del otro, sin embargo, también incluye la defensa y mantenimiento, al menos en la situación en disputa, de la propia postura, la cual, se considera legítima (Caballo, 2007; Castanyer Mayer-Spiess, 2011).

Aplazamiento asertivo. Consiste en suspender una discusión o conflicto y participar en ellos en otro momento más adecuado (Castanyer Mayer-Spiess, 2011).

Técnica para procesar el cambio (Castanyer Mayer-Spiess, 2011) **o para desarmar la ira** (Caballo, 2007). Las personas dejan de atender el contenido de la discusión; se enfocan en todo aquello que impide que ésta última se lleve a cabo de manera constructiva y respetuosa; acuerdan cómo superar estos obstáculos y se comprometen a lograrlo; después, seguirán discutiendo en tanto cumplen lo acordado.

Ignorar selectivamente. Sólo se atiende y responde a las conductas pertinentes, justas y racionales que la otra persona emite en la confrontación (Caballo, 2007; Castanyer Mayer-Spiess, 2011).

Preguntas asertivas. Son aquellas con las que una persona solicita a otra: 1) las razones de su postura/crítica o, 2) las formas más adecuadas en las que pueden resolver un conflicto donde ambas están implicadas (Caballo, 2007; Castanyer Mayer-Spiess, 2011).

Recorte. Consiste en que una persona, ante la incomodidad que le produce determinado trato que recibe de otra, le pide a ésta última que le confirme si ese trato constituye un ataque o la expresión de que existe entre ambas un conflicto o discordia; en cualquiera de estas dos opciones, que explique sus motivos (en caso de que los haya) y posteriormente buscar una solución pacífica (Caballo, 2007).

Inversión. Cuando una persona titubea en responder a una petición que le hace otra, ésta última le solicita a la primera que conteste inmediatamente y sin dar mayores explicaciones sólo con un *sí* o con un *no* (Caballo, 2007).

Variables que propician la conducta socialmente inhábil e incompetente

Con frecuencia, el individuo que responde socialmente inhábil e incompetente lo hace, sobre todo, debido a una o a varias de las siguientes razones: 1) no ha adquirido las habilidades sociales suficientes; 2) inhibe sus recursos motores, cognitivos y emocionales por falta de motivación o al no regular la ansiedad; 3) desconoce o rechaza sus propios derechos; 4) a pesar de los perjuicios que implica, obtiene ganancias encubiertas y demasiado valiosas por su inhabilidad e incompetencia social; 5) presenta problemas de reconocimiento y/o interpretación de los elementos más importantes de la situación; 6) evalúa incorrecta y negativamente su propia actuación interpersonal (Caballo, 2007; Castanyer Mayer-Spiess, 2011; Ruíz Fernández et al., 2017).

Entrenamiento en habilidades sociales (EHS)

El entrenamiento en habilidades sociales (EHS) es un conjunto de estrategias, extraídas especialmente de la terapia de conducta, las cuales, al ser seleccionadas, organizadas y aplicadas de manera científica, buscan que las personas a quienes van dirigidas adquieran y pongan en práctica los recursos motores, cognitivos, afectivos, fisiológicos e interpersonales necesarios para lograr la competencia social en aquellas situaciones donde exhiben serias dificultades para conseguirla (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007; Ruiz Fernández et al., 2017).

Evaluación de habilidades sociales

La evaluación de las habilidades sociales es parte fundamental del EHS y se debe llevar a cabo en distintos momentos de éste último: *antes*, para conocer las fortalezas de la persona, así como las áreas donde necesita trabajar; *durante*, con tal de identificar avances o realizar modificaciones en la intervención; y *después*, a fin de corroborar los efectos a mediano y largo plazo (Ballester Arnal y Gil Llarío, 2002; Caballo, 2007).

Los instrumentos y técnicas más utilizados para la evaluación de las habilidades sociales son los siguientes:

Análisis funcional de la conducta. Consiste en identificar y reflexionar acerca de los fenómenos antecedentes, consecuentes y acompañantes; tanto los aversivos como los gratificantes; internos y externos al organismo; relacionados con la conducta de un individuo dentro de una situación interpersonal concreta (Ballester Arnal y Gil Llarío, 2002; Caballo, 2007).

Permite reconocer que la inhabilidad e incompetencia social no es un defecto, sino una respuesta que tiene una razón de ser dentro de una situación interpersonal concreta, y que si se trabajan todas las variables posibles de ésta última, así como del propio organismo, pueden generarse cambios significativos.

Entrevista. Se trata de un procedimiento utilizado en casi cualquier tipo de intervención psicológica. En el caso del EHS, resulta útil para obtener información más profunda, específica y de la propia voz de la persona a entrenar; además, como la entrevista es en sí misma una situación interpersonal, ofrece la oportunidad de observar directamente el desempeño social del entrevistado (Ballester Arnal y Gil Llarío, 2002; Caballo, 2007).

Autorregistro. Durante un tiempo definido, y con capacitación previa, la persona observa determinadas conductas interpersonales que ella misma emite, y, durante o poco después de que tengan lugar, anota de ellas aspectos importantes relativos a sus antecedentes, desarrollo y consecuencias. La información obtenida es presentada al evaluador (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007).

Autoinformes. Comprenden las escalas, cuestionarios e inventarios válidos, fiables y estandarizados que el mismo sujeto contesta. Los instrumentos de autoinforme más utilizados en el EHS evalúan principalmente: 1) cogniciones respecto a situaciones interpersonales; 2) ansiedad social; y 3) habilidades sociales (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007).

Medidas conductuales. Se observa el desempeño interpersonal de la persona en situaciones naturales o artificiales.

Observación en situaciones naturales. Aunque puede llegar a ser altamente costosa e invasiva, ofrece información basta y objetiva acerca de la actuación social del individuo. Es más fácil utilizarla en personas que están cautivas, como estudiantes en horario de clase, pacientes psiquiátricos internados y reclusos penitenciarios (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007).

Observación en situaciones artificiales. La persona, consciente o no de que se trata de una prueba, participa en una situación interpersonal diseñada y más o menos controlada por el evaluador. Las modalidades más importantes de esta técnica son (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007):

Prueba estructurada de interacción breve/de representación de papeles/de role-playing. Sólo se evalúa una o muy pocas respuestas sociales específicas de la persona, dentro de una interacción artificial sencilla, restringida y de poca duración (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007).

Prueba semiestructurada de interacción extensa/Interacciones reales planeadas/Interacciones naturalistas. La situación interpersonal artificial permite que la persona emita diversas respuestas sociales, muchas de ellas libres e improvisadas, y se divide en varios bloques o temáticas (Ballester Arnal y Gil Llarío, 2002; Caballo, 2007).

Para hacer más amplia y precisa la evaluación, a veces resulta necesario recabar datos ofrecidos por personas significativas de la persona evaluada (Ballester Arnal y Gil Llarío, 2002; Caballo, 2007).

Una vez que se cuenta con la información necesaria, extraída de la evaluación inicial, se procede al entrenamiento propiamente dicho, el cual, consiste en la adquisición y/o práctica de conductas socialmente competentes (Ballester Arnal y Gil Llarío, 2002; Caballo, 2007; Ruiz Fernández et al., 2017).

Adquisición y/o práctica de conductas socialmente competentes

A continuación se exponen los procedimientos más utilizados para lograrlo:

Instrucciones. Las cuales, en un primer momento, explican: las variables que, según la evaluación previa, intervienen en la inhabilidad e incompetencia social exhibida; que ésta última no es culpa ni un rasgo de personalidad del sujeto, sino resultado de procesos de aprendizaje, y que por ello se puede modificar; y las razones por las cuales es necesario y beneficioso llevar a cabo el EHS. En segundo lugar, describen los contenidos y las actividades a realizar en cada sesión del entrenamiento, y la forma en cómo permiten reducir las dificultades que impiden que la persona sea socialmente hábil y competente (Ballester Arnal y Gil Llarío, 2002; Caballo, 2007).

Aleccionamiento o Coaching. Consiste en hacerle saber a la persona la diferencia que hay entre cierto desempeño interpersonal que exhibe y el que se espera que lleve a cabo, todo esto con fines de corrección (Ballester Arnal y Gil Llarío, 2002; Caballo, 2007).

Modelado. La persona observa determinada conducta socialmente habilidosa y competente de un sujeto, quien funge como modelo; abstrae los pasos más importantes de dicha ejecución y con ello crea un referente alternativo al cual imitar, mas no copiar del todo (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007; Ruiz Fernández et al., 2017). El modelado cuenta con las siguientes variantes: 1) en vivo; 2) simbólico: el modelo se expone en video, fotos, texto; 3) participante: el observador realiza la conducta modelada mientras el modelo la va realizando; 4) automodelado: la persona se observa a sí misma en una ocasión en que actuó correctamente o con un nivel superior al logrado hasta entonces; 5) de autoinstrucciones: el modelo describe con palabras las acciones que está llevando a cabo (Ruiz Fernández et al., 2017). Es conveniente que el modelo sea del agrado del observador y/o que comparta con éste características significativas, como sexo, edad, nivel socioeconómico; por otra parte, no debe ser excesivamente experto, ya que puede parecer fuera de lo real o imposible de ser imitado (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007; Ruiz Fernández et al., 2017).

Ensayo de conducta. Dramatización planeada y supervisada de una conducta interpersonal específica y de la situación en que ésta tiene lugar. Normalmente, la persona entrenada es la protagonista dentro de la escena, aunque también llega a interpretar papeles secundarios; suele actuar junto con los entrenadores, monitores, otros participantes del EHS, incluso con invitados; y ofrece toda la información necesaria para llevar a cabo el montaje de la representación, la cual, para conseguir mejores y mayores resultados, cada vez que se llegue a realizar, que no debe ser mayor a tres, debe ir acompañada de aleccionamiento, modelado y retroalimentación (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007; Ruiz Fernández et al., 2017).

Retroalimentación. Resulta ser la valoración y el conjunto de sugerencias para la mejora del desempeño interpersonal exhibido. Pueden realizarla los entrenadores, monitores, participantes del grupo del EHS, hasta la misma persona entrenada (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007; Ruiz

Fernández et al., 2017). Para llevarla a cabo adecuadamente, se debe: anticipar las conductas a observar; criticar acciones, y no a la persona en sí misma; ser específica y entendible para quien va dirigida; comenzar y centrarse más en lo positivo que en lo negativo de la ejecución; sugerir mejoras; dejar en claro que constituye una opinión, si bien a veces informada y profesional, mas no una verdad absoluta, incuestionable (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002).

Reforzamiento. A grandes rasgos, consiste en la recompensa, gratificación o ganancia que recibe una persona cada vez que emite determinada conducta, lo que permite que ésta sea exhibida por dicha persona durante un tiempo prolongado y/o con alta frecuencia. El refuerzo puede ser: material, como dinero, dulces, comida, ropa, juguetes; simbólico-social, por ejemplo: elogios, permisos, aplausos, abrazos; administrado por alguien más o por uno mismo. Todos los intentos y logros de la persona entrenada, por muy pequeños, tienen que ser reforzados con tal de conseguir la eficacia del EHS (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007; Ruiz Fernández et al., 2017).

Tareas para casa. Son ejercicios planeados y posteriormente supervisados que la persona entrenada realiza dentro de determinados escenarios del contexto social cotidiano en que vive. Es necesario que quien las va a realizar: esté informado y de acuerdo con ellas; tenga definidos y disponibles los recursos suficientes para llevarlas a cabo; cuente con altas probabilidades de éxito; esté preparado para afrontar adecuadamente el fracaso o cualquier otra dificultad (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007; Ruiz Fernández et al., 2017).

Generalización y Transferencia. Proceso mediante el cual una conducta logra: 1) mantenerse a través del tiempo; 2) exhibirse en escenarios similares o distintos en donde se adquirió; y 3) generar variantes ante un mismo estímulo. Para conseguirlo en el EHS, es recomendable: trabajar en múltiples y diferentes situaciones, espacios, personas, etc.; practicar el mayor número de respuestas o variantes de

cada una; prevenir recaídas; realizar sesiones de seguimiento; modificar, en la medida de lo posible y de lo conveniente, elementos del ambiente social en el que vive la persona entrenada (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007; Ruiz Fernández et al., 2017).

Otros procedimientos que se llegan a realizar en el EHS

De acuerdo con las necesidades y demandas de la persona, es preciso que el EHS incluya uno o varios de los siguientes procedimientos:

Enseñanza de estrategias para regular o disminuir la ansiedad. Figuran entre ellas: la relajación progresiva de Jacobson, el entrenamiento autógeno de Schultz, la respiración diafragmática, y técnicas para desarrollar la inteligencia emocional (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007; Rosales Jiménez et al., 2013; Ruiz Fernández et al., 2017).

Tratamiento de cogniciones poco o nada saludables. Destacan los procedimientos de la Terapia Racional Emotiva Conductual, de Albert Ellis, y de la Terapia Cognitivo Conductual, de Aaron Beck. En general, se busca que la persona identifique, cuestione y modifique aquellos pensamientos que interfieren en su desempeño interpersonal (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007; Ruiz Fernández et al., 2017).

Entrenamiento para la solución adecuada de problemas interpersonales. Suele emplearse el propuesto por D' Zurilla y Goldfried (Ballester Arnal y Gil Llario, 2002; Caballo, 2007; Ruiz Fernández et al., 2017).

Las habilidades sociales como factor de protección contra el bullying y ciberbullying

Desde los estudios pioneros de Olweus (2006), se ha identificado que tanto los perpetradores como las víctimas de bullying presentan deficiencias en habilidades sociales. A partir de entonces, múltiples investigaciones han confirmado la relación negativa entre ambas variables, entre las más recientes figuran las siguientes:

Aragón Borja et al. (2019) realizaron un estudio sobre bullying, ciberbullying y habilidades sociales. Participaron 449 estudiantes, 50.7% mujeres y 49.3% hombres, con edades entre los 10 y 20 años, y que cursaban entre 5° de primaria y 1° de preparatoria en escuelas de la CDMX y áreas aledañas. Entre los resultados, los autores confirmaron la relación inversa entre las conductas de bullying y ciberbullying y la práctica de habilidades sociales ($r = -2.11$).

Cacho Becerra et al. (2019) llevaron a cabo una investigación cuasiexperimental, de pre y post test, con un grupo control y otro de intervención, al cual se le impartió un taller de habilidades sociales, específicamente de: toma de decisiones, control de emociones, autoestima y asertividad, y cuyo propósito era la reducción del riesgo declarado de embarazo precoz, consumo de drogas, violencia y bullying. Participaron 60 estudiantes peruanos, de entre 13 y 16 años, que cursaban 3° y 4° de secundaria. Los resultados del estudio indicaron que en el grupo control no hubo diferencias significativas entre las medias de las conductas de riesgo adolescente referidas en el pre y post test; mientras que sí las hubo en el grupo de intervención, ya que de éste último, en la primera evaluación, 73% manifestó riesgo medio y 27%, nivel bajo; y para la segunda evaluación, el 100% informó riesgo bajo.

Facebook, Yeltic y Fundación en Movimiento diseñaron y aplicaron el programa *Misión Paz Escolar* a estudiantes, de entre 13 y 16 años, pertenecientes a la Ciudad y el Estado de México, que cursaban el nivel secundaria durante el ciclo 2018-2019. El principal propósito del programa fue: prevenir y erradicar la violencia presencial y digital entre adolescentes, como el bullying, ciberbullying, sextorsión

y grooming; empleó actividades interactivas de realidad virtual, cuyos títulos son: Prevención del bullying; Seguridad en línea; Crear consciencia; Tú decides qué compartir; y Elige con quien chateas; mismas que promueven las siguientes habilidades socioemocionales: empatía; manejo de conflictos; autoeficacia; asertividad; autocuidado, y toma de decisiones. De los 30, 000 participantes, 81% percibió mayor eficacia personal al utilizar redes sociales, y dentro de ellas, el 63% del total manifestó sentirse más capaz de expresar o defender su opinión (Díaz, 2018; Meta, 2019; Meta y Yeltic, s. f.).

En Colombia, Herrera López et al. (2021) diseñaron, implementaron y buscaron comprobar la eficacia de *PARCEROS*, un programa de fortalecimiento de habilidades socioemocionales, como la empatía, conducta prosocial y asertividad, destinado a la prevención e intervención del bullying. Utilizaron un diseño cuasiexperimental, de pre y post test, con un solo grupo, constituido por 31 estudiantes de 7° grado, 17 mujeres y 14 hombres, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 15 años. Al final, los autores confirmaron que *PARCEROS* disminuyó significativamente el porcentaje de víctimas (de 16.2% a 6.45%; d de Cohen = 0.538); de victimarios (de 6.45% a 0%; d de Cohen = 0.523), y de victimarios victimizados (de 9.68% a 0%; d de Cohen = 0.531).

Mendoza González y Maldonado Ramírez (2017) constataron la correlación negativa/inversa entre habilidades sociales y conductas de bullying en 557 estudiantes, 285 mujeres y 272 hombres, de entre 8 a 16 años de edad, distribuidos en 6 escuelas de Atizapán de Zaragoza, EdoMéx. Las investigadoras identificaron cuatro principales roles, agrupados de la siguiente forma: 1) víctima-victimario de violencia escolar (26 casos); 2) víctima de bullying (33 casos); 3) víctima-victimario de bullying (9 casos), y 4) No involucrados (489 casos). Entre los principales hallazgos, se identificó que el grupo 4: no involucrados, es, en general, más socialmente habilidoso que los demás grupos; exhibe, por ejemplo: mayor sensibilidad social (empatía) que el grupo 3 ($\bar{X}G3 = 26.87$, $\bar{X}G4 = 42.28$; $F = 2.576$, $p < 0.001$); mayor conducta de ayuda y colaboración que el grupo 1 y 3 ($\bar{X}G1 = 41.66$, $\bar{X}G3 = 29.42$, $\bar{X}G4 = 50.35$; $F = 7.915$, $p < 0.001$);

menos dificultades en la búsqueda de soluciones de problemas sociales que el grupo 2 ($\bar{x}G2 = 28.32$, $\bar{x}G4 = 24.07$; $F = 3.290$, $p < 0.05$); y menos dificultades en la elección de medios adecuados para conseguir objetivos sociales que el grupo 1 y 2 ($\bar{x}G1 = 28.71$, $\bar{x}G2 = 28.20$, $\bar{x}G4 = 22.82$; $F = 4.901$, $p < 0.05$).

A partir de lo expuesto en el presente capítulo, las habilidades sociales quedan definidas de la siguiente manera:

Conjunto de recursos motores, cognitivos y emocionales aprendidos que permiten que una persona, dentro de una situación interpersonal concreta, reconozca y cumpla las demandas de ésta última, se comunique adecuadamente con las otras personas, e identifique y promueva que se respeten los derechos propios y los de los demás.

Bullying y Ciberbullying en Cifras

Cifras Mundiales

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), al retomar información de diversos estudios, principalmente de las encuestas *Global School-based Student Health Survey (GSHS)-2017*, la *Health Behaviour in School-age Children (HBSC)-2013/2014*, aplicadas en niños y adolescentes con edades de entre 13-15 años, y de 11, 13 y 15 años respectivamente, publicó, en el año 2019, un informe donde, entre otros datos de suma importancia, expone que a nivel mundial (UNESCO, 2021):

Casi uno de cada tres estudiantes (32%) sufrió algún tipo de bullying, mientras que uno de cada diez fue víctima de ciberbullying (UNESCO, 2021).

El acoso físico (16.1% del total de la muestra), seguido del sexual (11.2% del total de la muestra), resultaron ser los más comunes en todas las regiones estudiadas por la GSHS-2017, mientras que la HBSC-2013/2014 reveló que en América del Norte (28% de la submuestra de esta región) y en Europa (15.1% de la submuestra de esta región) prevaleció el acoso de tipo mental (UNESCO, 2021).

Dentro de una jerarquía de mayor a menor, referente a la proporción interna de víctimas de bullying, y que abarca a todas las regiones estudiadas, África Subsahariana (48%) ocupa el primer lugar, seguida de África del Norte (42.7%), y Oriente Medio (36.8%); en tanto que América Central (22.8%) se ubica en la última posición, inmediatamente después del Caribe (25%) y Europa (25%) (UNESCO, 2021).

A medida de que los estudiantes crecen, se reduce la probabilidad de que sufran bullying, así lo demuestran los porcentajes de víctimas por edad reportados tanto en GSHS-2017 (33%, de 13 años; 32.3%, de 14 años; 30.4%, de 15 años) como en HBSC-2013/2014 (32.6%, de 11 años; 29.6%, de 13 años;

23.7%, de 15 años). Esta tendencia es inversa para el caso del ciberbullying, es decir: a mayor edad, mayor posibilidad de convertirse en cibervíctima (UNESCO, 2021).

Según la declaración de las víctimas de bullying, la apariencia del cuerpo y de la cara (15.3% de la muestra de GSHS) fue la principal razón por la que sufrieron este tipo de violencia escolar (UNESCO, 2021).

El no ajustarse a las normas hegemónicas de género, como ser parte de la comunidad LGBTQ+, ser un hombre afeminado o una mujer masculina, es un factor de riesgo para sufrir bullying y/o ciberbullying; por ejemplo: en Nueva Zelanda, los y las estudiantes homosexuales y bisexuales y los y las transgénero tenían, respectivamente, tres y cinco veces más de probabilidad de ser víctimas de bullying que sus pares heterosexuales (UNESCO, 2021).

En HBSC-2013/2014, se identificó que es más probable que los estudiantes inmigrantes sufran bullying (33%) y ciberbullying (14.2%) que los nativos (UNESCO, 2021).

Cifras en Latinoamérica

Garaigordobil Landazabal et al. (2018) realizaron una revisión bibliográfica acerca de la prevalencia del bullying y ciberbullying en latinoamérica. Los países considerados fueron, de mayor a menor número de publicaciones que cumplían con los criterios de inclusión: Colombia, México, Argentina, Brasil, Bolivia, Perú, Chile, Nicaragua, Venezuela, Panamá, Ecuador y Puerto Rico. De los 51 artículos revisados, 35 trataban sobre bullying; 10, sobre ciberbullying, y los 6 restantes, sobre ambos; todos emplearon muestras de estudiantes que cursaban educación primaria, secundaria y/o preparatoria. Los resultados informan que: En el caso del bullying en Latinoamérica, la proporción de víctimas oscila entre el 4.6% (Puerto Rico) y un lamentable 50% (Bolivia), y la de victimarios, entre 4% (Bolivia) y 34.9% (Brasil) (Garaigordobil Landazabal et al., 2018). Respecto al ciberbullying en Latinoamérica, el

porcentaje de cibervíctimas varía desde 3.5% (México) hasta 17.5% (Venezuela); mientras que el de cibervictimarios, desde 2.5% (Colombia) hasta un preocupante 58% (Brasil) (Garaigordobil Landazabal et al., 2018).

Cifras en México

En el año 2018, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2019) llevó a cabo la séptima edición del *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*, mejor conocido por sus siglas en inglés: *PISA (Programme for International Student Assessment)*; donde participaron 600 000 escolares de 15 años de edad, distribuidos en 79 países.

PISA-2018 revela que de los 7 299 participantes mexicanos, 23% experimentó bullying *al menos algunas veces al mes*. El porcentaje promedio de escolares que se hallaban en estas mismas circunstancias, obtenido conjuntamente por las muestras de los países OCDE, fue también 23% (OCDE, 2019).

Por su parte, en el año 2020, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) realizó el quinto *Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA)*, dirigido a mexicanos con edad de 12 años o más que hayan usado internet, mediante cualquier dispositivo, en los últimos 3 meses. Las 65 190 viviendas participantes estuvieron distribuidas en las 32 Entidades Federativas del país.

Junto con el acopio de información del *MOCIBA-2020*, se efectuó el de la *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de Información y la Comunicación en Hogares (ENDUTIH)-2020*, la cual, señala que para 2020, la población estimada de mexicanos con edad de 12 años o más fue de 103.5 millones, y que de ese total, 75% usó internet en los últimos tres meses (INEGI, 2021).

Entre los resultados obtenidos en el *MOCIBA-2020*, se ha de destacar que 21% de los participantes sufrió ciberacoso durante los últimos 12 meses, lo que equivale a 16.1 millones de víctimas; de éstas últimas, 9.7% aseguró que su victimario resultó ser un compañero de clase o de trabajo (INEGI, 2021).

Bullying y Cyberbullying antes, durante y después del confinamiento por COVID-19

Repo et al. (2022) llevaron a cabo en el año 2020 un interesante estudio a gran escala acerca del bullying, cyberbullying, ansiedad, sentimiento de soledad y ajuste a la escuela antes y durante el confinamiento nacional de dos meses en Finlandia por COVID-19. La muestra estuvo representada por 34, 771 estudiantes finlandeses, pertenecientes a 406 escuelas públicas de educación básica, de 4° a 9° grado, y con edades entre los 10 y 16 años. Los participantes respondieron la Encuesta de Confinamiento Escolar (SLS, por sus siglas en inglés) 2020, elaborada por los propios autores; posteriormente, algunos de los datos de este instrumento fueron comparados con los obtenidos anteriormente en estas mismas escuelas por medio de la Encuesta KiVa (acrónimo del término finés: Kiusaamista Vastaan, que en español significa: contra el acoso escolar), aplicada en el año 2019, y por el Estudio Nacional de Promoción de la Salud Escolar (SHP, por sus siglas en inglés), llevado a cabo en el año 2017.

La SLS-2020 reveló que la victimización por bullying se redujo significativamente de las clases presenciales a las online. En promedio, 1 de cada 3 víctimas de bullying antes del confinamiento siguió siendo víctima durante éste último. Del total de víctimas de bullying, que fueron violentados varias veces al mes o una vez a la semana durante el confinamiento (3.3% del total de la muestra), sólo 16.7% fueron nuevas víctimas (Repo et al., 2022).

Para comparar la cibervictimización antes y durante el confinamiento, se utilizó la Encuesta KiVa-2019 y la SLS-2020. El promedio de este tipo de violencia fue de 2.0% en 2019 y de 1% durante la educación remota en 2020 (Repo et al., 2022).

De acuerdo con las comparaciones entre los datos del SHP-2017 y de la SLS-2020, los estudiantes victimizados, comparados con los no victimizados, presentaron mayores niveles de ansiedad, soledad y de dificultades de aprendizaje, y menores niveles en el gusto por la escuela, antes y durante el confinamiento;

sin embargo, al transcurrir éste último, la brecha entre ambos grupos de estudiantes fue menor que en la educación presencial (Repo et al., 2022).

Los niveles de ansiedad y soledad, tanto en estudiantes victimizados y como en los que no, fueron superiores durante el confinamiento que en las clases presenciales del 2017 (Repo et al., 2022).

Durante el confinamiento, las víctimas de bullying percibieron mayor comunicación y apoyo de sus profesores, y menor comunicación y apoyo de sus compañeros de escuela, en comparación con los no victimizados; además, 50.1% de ellas experimentaron alivio de no ver a sus compañeros de escuela (Repo et al., 2022).

Otro estudio, fue el llevado a cabo por Gómez-León (2021), donde participaron 276 estudiantes de segundo curso de ESO, pertenecientes a 4 escuelas públicas de Madrid, España, y con edades entre los 12 y 14 años. Se llevaron a cabo dos levantamientos de información, una antes y otra durante el confinamiento por COVID-19, en 2020. Los instrumentos utilizados fueron: el European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ), versión española; el European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ), versión española; y el Cuestionario Educativo Clínico: Ansiedad-Depresión.

Al comparar los puntajes antes y durante el confinamiento, se observaron cambios significativos tanto en los estudiantes victimizados como en los no victimizados. En el primer grupo, disminuyeron los niveles de ansiedad, depresión y cyberbullying, y aumentaron los referentes al rendimiento escolar; en cambio, en el segundo grupo aumentaron los índices de ansiedad y disminuyó el rendimiento académico (Gómez-León, 2021).

Antes del confinamiento, los estudiantes víctimas de bullying presentaban significativamente menos rendimiento académico, y más ansiedad, depresión y cyberbullying, en comparación de sus pares que no sufrían bullying. Por su parte, durante el confinamiento no hubo diferencias significativas por tipo

de estudiante, respecto al rendimiento académico, ansiedad y ciberbullying, pero sí en ansiedad, donde extraordinariamente fue superior en los que no sufrieron bullying (Gómez-León, 2021).

Englander (2021) realizó un estudio acerca del bullying, ciberbullying, sexting, ansiedad y depresión, antes y durante el confinamiento por COVID-19. La muestra estuvo constituida por 240 jóvenes universitarios, entre los 17 y 22 años de edad, pertenecientes al Estado de Massachusetts, E.E. U.U. La autora elaboró un instrumento ad hoc para la investigación, y levanto información retrospectiva respecto al periodo comprendido entre marzo de 2020 y abril de 2021. Algunos de los resultados fueron los siguientes:

En cuanto a la victimización por bullying, del total de estudiantes, 35% reportó el mantenimiento de niveles bajos; 21%, el mantenimiento de niveles altos; 36%, disminución, y sólo un 8%, aumento (Englander, 2021).

Respecto a la victimización por ciberbullying, de la totalidad de la muestra, 50% reportó el mantenimiento de niveles bajos; 28%, el mantenimiento de niveles altos; 11%, disminución, y un 11%, aumento (Englander, 2021).

De todos los estudiantes de la muestra: 1) 68% dijo extrañar ver a las personas; este grupo tuvo una probabilidad mayor de sufrir ansiedad y depresión que aquellos que respondieron negativamente a este reactivo (70% frente a un 51%); 2) 31% declaró sentirse más aislado; estos estudiantes también tuvieron mayor riesgo de sufrir ansiedad y depresión que sus compañeros que no se sentían más aislados; 3) 71% informó aumento en depresión, ansiedad, o en ambas; 4) 24% se declaró parte de la comunidad LGBTQ, y de éste porcentaje, el 96% percibió mayor aumento en depresión y ansiedad (Englander, 2021).

En cuanto a México, el Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia de la capital declaró que la prevalencia de bullying en educación básica aumentó un 13% en el año 2022, respecto al año 2019 (Wong, 2022).

En 2019, se recibieron 177 reportes de bullying; en los años de confinamiento: 2020 y 2021, fueron 32 y 28 respectivamente; en cambio, de enero a octubre de 2022, ya se contaba con una cantidad de 200, de los cuales, 72% provienen de la Ciudad de México; 27%, del Estado de México; y el 1% restante, de Coahuila, Guanajuato y Sinaloa. En cuanto a las alcaldías de la capital, Iztapalapa tiene la mayor prevalencia de este tipo de violencia, al contar con 44 casos reportados (Wong, 2022).

Del total de los reportes de 2022, 56% fueron realizados por niñas, y 43%, por niños; 80%, por víctimas; 8%, por víctimas-victimarios; 4 %, por perpetradores, y 3%, por testigos; 30% fueron respecto a violencia corporal; 23%, a violencia verbal; 17%, a violencia psicológica; 14%, a violencia cibernética; 9%, a violencia por exclusión social; y 7%, a violencia sexual (Wong, 2022).

Estos estudios acerca del bullying y cyberbullying, antes, durante y después del confinamiento, informan que: 1) contrario a lo que mucha gente esperaba y comunicaba, entre ellos algunos profesionales y periodistas, el acoso digital entre escolares no aumentó, al menos no significativamente, ni de forma global, a pesar del mayor uso de las TIC; 2) que, tal y como lo expresan Repo et al. (2022), el cyberbullying debe considerarse un fenómeno transcontextual, debido a que está determinado por las relaciones que el estudiante establece en el ciberespacio, pero aún más, y de manera más constante, por aquellas que genera en las instalaciones de la escuela, tal y como sucede en bullying tradicional; 3) las *bondades* que pudo haber traído a las víctimas de bullying y/o cyberbullying el confinamiento, no deben tomarse como la solución definitiva del problema, puesto que, de acuerdo con Gómez-León (2021), pudieron ser muy probablemente fenómenos transitorios y accidentales a causa del confinamiento en sí, como el poco contacto del estudiante con sus compañeros de escuela, entre ellos posibles victimarios, y la mayor supervisión de adultos en las lecciones y tareas académicas, y no ser producto de una actuación consciente, planeada y sustentada.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA (S) DE INVESTIGACIÓN

Las cifras expuestas en el apartado anterior, informan que tanto el bullying como el ciberbullying son una realidad y un problema relevantes en la población adolescente del mundo, de Latinoamérica y de México, tanto antes, durante y después del confinamiento por COVID-19; aunado a esto, debido a que, a corto, mediano o largo plazo: 1) el bullying puede producir que las víctimas padezcan serios perjuicios, como trastorno de ansiedad, baja autoestima, malestares psicosomáticos, depresión, suicidio; que los espectadores presenten, entre otros males, intimidación, reducción de la empatía; incluso que los victimarios cometan acciones nocivas para ellos mismos, por ejemplo: alcoholismo, abandono de los estudios escolares, delincuencia (Olweus, 2006), y 2) que el ciberbullying propicia también en sus principales implicados problemáticas similares, incluso a veces más severas y complejas, que su versión presencial (Kowalski et al., 2010); se hace necesario realizar esfuerzos para enfrentar adecuadamente estos dos tipos de violencia entre escolares, tal es el caso de la investigación científica, motivo que justifica e impulsa la elaboración de la presente tesis, misma que a su vez forma parte del trabajo de Aragón Borja et al. (2019), e intenta profundizar en determinados hallazgos, específicamente sobre la relación que guardan las conductas de bullying y ciberbullying con las habilidades sociales y con el sexo de estudiantes de tercer grado de secundaria.

Es así que en presente trabajo se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existe relación entre las conductas de bullying y de ciberbullying y la práctica de habilidades sociales en estudiantes de tercer grado de secundaria?
2. ¿Existe relación entre las conductas de bullying y las de ciberbullying?
3. ¿Existe diferencia por sexo en el grado de comisión de bullying y ciberbullying?

Con la finalidad de responder a cada una de estas interrogantes, se formulan en el presente trabajo de tesis las siguientes hipótesis

HIPÓTESIS

1. Las conductas de bullying y ciberbullying correlacionan negativamente con la práctica de habilidades sociales en estudiantes de tercer grado de secundaria.

2. Las conductas de bullying y las de ciberbullying correlacionan positivamente en estudiantes de tercer grado de secundaria.

3. Entre hombres y mujeres, estudiantes de tercer grado de secundaria, existe diferencia en el grado de comisión de bullying y ciberbullying.

OBJETIVOS

La presente investigación estará encaminada en alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo General: Confirmar si las conductas de bullying y ciberbullying correlacionan con la práctica de habilidades sociales en estudiantes de tercer grado de secundaria.

Objetivo específico 1: Comprobar la correlación entre las conductas de bullying y las de ciberbullying en estudiantes de tercer grado de secundaria.

Objetivo específico 2: Identificar si existen diferencias significativas entre mujeres y hombres, escolares de tercer grado de secundaria, en cuanto al grado de comisión de conductas de bullying y de ciberbullying.

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño

Se llevó a cabo un estudio de campo, transversal, descriptivo y correlacional, con un diseño no experimental o *ex post facto* (es decir: con posterioridad a los hechos).

Universo (Población o Muestra)

Se seleccionó, por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia, dos grupos de tercer grado de secundaria, el primero de la Escuela Secundaria Técnica No. 9 “Julián Carrillo”, ubicada en Nezahualcóyotl, Edo.Méx.; y el segundo de la Escuela Secundaria Oficial No. 537 “Itzcóatl”, en Chimalhuacán, Edo.Méx.

Criterios de inclusión

Los participantes fueron estudiantes con inscripción vigente al tercer grado de secundaria, que estuvieron de acuerdo con participar y presentes en su respectivo grupo y horario en el momento de la aplicación del instrumento.

Variables

Conductas de *bullying* y *ciberbullying*.

Habilidades sociales.

Sexo.

Técnicas o Instrumentos

Se aplicó la *Escala Modificada de Habilidades Sociales y Bullying*, de Chávez, Becerra y Aragón Borja-2015 (ver ANEXO 1), la cual consta de 81 reactivos, en un formato tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta, que van desde Nunca=, hasta Siempre=4, y distribuidos en cuatro factores: 1) Habilidades de comunicación, para hacer amigos, asertividad y empatía; 2) Enojo encubierto y dificultad para expresar

sentimientos y emociones; 3) Conductas de bullying y cyberbullying; y 4) Retraimiento y timidez. Este instrumento obtuvo una puntuación Alfa de Cronbach de 0.815 en mujeres y hombres mexicanos, de entre 10 y 20 años de edad, estudiantes desde 5° de primaria hasta 1° de preparatoria; al final de esta segunda aplicación (Aragón Borja et al., 2019).

Procedimiento

Se realizó, con previa cita, una serie de reuniones con Willebaldo Aguirre Silva, director de la escuela “Julián Carrillo”, y otra serie con María del Carmen González Valentino, directora de la escuela “Itzcóatl”. En ambas series se hizo una presentación entre el investigador y el directivo; se explicó el objetivo y la temática del estudio; se solicitó, por medio de documentos oficiales, permiso para la aplicación de la *Escala Modificada de Habilidades Sociales y Bullying, de Chávez Becerra y Aragón Borja (2015)*, en un grupo de tercer grado de secundaria; se concretó la fecha, la hora y el grupo con los que se iba a realizar el levantamiento de la información (véase ANEXO 2).

En cada una de las aplicaciones, el investigador se presentó, explicó el objetivo y la temática del estudio, así como la manera de contestar la escala, resolvió dudas, expuso el anonimato y confidencialidad de las respuestas, confirmó la voluntariedad de la participación, y estuvo pendiente de la adecuada aplicación del instrumento.

Análisis estadístico

Las pruebas estadísticas a utilizar serán:

Prueba de correlación de Pearson.

T de student para muestras independientes.

RESULTADOS

De acuerdo con la Tabla 1, la muestra estuvo representada por 43 mujeres y 35 varones, lo que equivale a un 55.1 % y 44.9% del total respectivamente.

Tabla 1

Sexo de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	43	55.1
Hombre	35	44.9
Total	78	100.0

En la Tabla 2 se aprecia que, del total de la muestra, 44 estudiantes (56.4%) pertenecieron a la secundaria oficial “Izcóatl”; mientras que los 34 restantes (43.6%), a la secundaria técnica “Julián Carrillo”.

Tabla 2

Escuela

	Frecuencia	Porcentaje
Izcóatl	44	56.4
Julián Carrillo	34	43.6
Total	78	100.0

La Tabla 3 muestra la frecuencia y el porcentaje de cada una de las conductas de bullying evaluadas. En ella, se puede observar que llamar a sus compañeros por sus apodos, desde a veces hasta siempre, fue la conducta de bullying más recurrente en la muestra (79.4%); le sigue el gusto por ofender o insultar, desde a veces hasta siempre, a compañeros (43.5%), y luego las burlas, desde a veces hasta siempre, a compañeros debido a errores o apariencia de éstos últimos (41%). La conducta de bullying

menos cometida por los estudiantes fue el que éstos buscaran, desde a veces hasta siempre, peleas con estudiantes menores que ellos (7; 9%).

Tabla 3

Conductas de Bullying

Ítem	Frecuencia	Porcentaje
18. Me gusta ofender o insultar a mis compañeros.	34*	43.5%*
20. Agredo a mis compañeros con la intención de causarles daño.	11*	14.1%*
22. Me burlo de mis compañeros cuando se equivocan o por su apariencia física.	32*	41%*
37. Amenazo a mis compañeros para que hagan las cosas que yo quiero.	16**	20.5%**
48. Busco pelea con niños más chicos que yo.	7*	9%*
53. Me gusta poner en ridículo a los demás.	17*	21.8%*
56. En ocasiones, no permito participar a los demás.	25**	32.1%**
67. Llamo por sus apodos a mis compañeros de grupo.	62*	79.4%*
71. Me gusta dominar a los demás.	25*	32.5%*

Nota. *Frecuencia que va desde: A veces, hasta: Siempre; **Frecuencia que va desde: A veces, hasta: Con frecuencia; ***Frecuencia de: A veces, y: Siempre.

Respecto a las conductas de ciberbullying (véase Tabla 4), la que mayormente se reportó entre los estudiantes de la muestra fue el utilizar, desde a veces hasta siempre, internet o celular para insultar u ofender a algún compañero (18%); mientras que la menos frecuente fue el difamar, desde a veces hasta con frecuencia, y con el fin de desprestigiar, a algún compañero por internet (9%).

Tabla 4

Conductas de Ciberbullying

	Frecuencia	Porcentaje
5. He difamado a algún compañero por internet, diciendo mentiras sobre él para desprestigiarlo.	7**	9%**
35. He difundido en internet fotos o videos privados para desprestigiar a un compañero.	12*	14.1%*

68. He utilizado internet o el celular para insultar u ofender a algún compañero.	14*	18%*
79. He llamado por teléfono o he enviado mensajes por internet para amenazar o asustar a un compañero.	8*	11.5%*
81. He intentado aislar a algún compañero de sus contactos en las redes sociales.	12***	15.4%***

Nota. *Frecuencia que va desde: A veces, hasta: Siempre; **Frecuencia que va desde: A veces, hasta: Con frecuencia; ***Frecuencia de: A veces, y: Siempre.

En la tabla 5, referente a las habilidades sociales de los participantes, se identifica que, del total de éstos últimos: 1) la menor proporción reportada en este factor, que específicamente fue de 76%, rechaza participar en juegos o bromas a otros amigos o compañeros, cuando no le parece o no está de acuerdo con ello; y 2) el valor máximo, que resultó ser el 100%, mencionó que pide ayuda a sus pares, si es que lo necesita. Esto significa que por lo menos tres cuartos de la muestra, refiere poseer, dentro de su repertorio conductual, una de las conductas socialmente hábiles estudiadas en el presente trabajo, lo que se puede considerar un nivel alto de esta variable.

Tabla 5

Habilidades sociales

	Frecuencia	Porcentaje
4. Participo en las pláticas con otros, expreso mis opiniones, escucho y pido que me escuchen.	72	92.3%
7. Si en alguna situación es necesario, me presento a otras personas.	75	96.2%
9. Cuando otros me hacen una crítica, si me parece justa la acepto, de lo contrario, pido explicaciones y aclaro la situación.	70	89.8%
12. Cuando realizo actividades con mis amigos y compañeros, participo, doy ideas o hago sugerencias.	75	96.2%
14. Si otros se dirigen a mí de manera amable, contesto de la misma manera.	76	97.4%
15. Me es fácil identificar los problemas que se presentan en mi relación con amigos y compañeros.	71	91%
16. Trato de ponerme en su lugar y escuchar a los otros cuando me comunican sus Sentimientos y emociones negativas (enfado, tristeza, desánimo, etc.).	74	94.9%
21. Rechazo participar en juegos o bromas a otros amigos o compañeros, con las que no estoy de acuerdo o no me parecen.	60	76.9%

24. Enseguida suelo hacer amigos.	74	94.9%
25. Considero que mis relaciones con amigos y compañeros son agradables.	76	97.4%
27. Pido respeto y defiendiendo mis propios derechos ante los demás.	73	93.6%
28. Si alguien que me cae bien y me pide que lo deje participar en un juego o actividad conmigo, lo acepto con gusto.	77	98.7%
29. Si otros me comunican sus sentimientos de felicidad y alegría, los escucho con atención y trato de compartir su estado de ánimo.	77	98.7%
30. En conversaciones de grupo participo cuando es necesario y lo hago respetando las normas establecidas.	75	96.2%
31. Cuando un compañero es rechazado por los demás, me acerco a él e intento ayudarlo.	72	92.3%
32. Me gusta sonreír a los demás en situaciones agradables.	77	98.7%
33. Pido las cosas por favor, digo gracias y me disculpo si es necesario al relacionarme con otros compañeros o amigos.	77	98.7%
34. Cuando llego a un lugar donde hay otras personas, saludo, y me despido cuando salgo del lugar.	76	97.4%
36. Cuando llego a tener un problema con amigos o compañeros, pienso varias formas de resolverlo y elijo la mejor para tratar de dar una solución.	74	94.9%
38. Cuando lo necesito, pido ayuda a compañeros y amigos.	78	100%
39. Trato de ser simpático y agradable con los demás.	77	98.7%
41. Digo mis opiniones y las defiendiendo sin enojarme, gritar o agredir a otros.	70	89.7%
42. Cuando mis compañeros y compañeras me saludan, les contesto en la misma manera en que ellos lo hacen.	77	98.7%
46. Si al estar platicando con algunos amigos o compañeros, se acercan otros con quienes nunca he platicado y quieren unirse a nuestra charla, acepto que participen.	74	94.9%
47. Con facilidad inicio conversaciones con otros.	72	92.3%
49. Ayudo a mis compañeros cuando se encuentran en dificultades.	77	98.7%
51. Si un amigo o compañero hace o dice algo que me gusta, le hago comentario positivos (¡Órale, que bien!, ¡Me gusta!, ¡Qué padre!, etc.).	75	96.2%
54. Cuando tengo algún problema con amigos o compañeros, busco las causas que lo originaron.	68	87.2%
55. Me río en situaciones agradables con amigos y compañeros.	76	97.4%
59. Cuando compañero o amigos no se conocen entre sí, los presento.	69	88.4%

60. Me gusta compartir mis cosas con los amigos o compañeros.	76	97.4%
61. Cuando quiero participar en una actividad o juego que otros están haciendo o van a hacer, les pido que me inviten.	65	83.3%
63. Me resulta sencillo unirme a la conversación de otros.	64	82.1%
64. Felicito a mis compañeros cuando les pasan cosas buenas.	74	94.9%
66. Para terminar una plática, les digo a los otros que tengo que finalizar la charla y me despido.	71	91%
74. Defiendo a mis compañeros si se les ataca o se les critica injustamente.	74	94.9%
75. Si otros defienden sus derechos, los escucho con atención, trato de ponerme en su lugar y llegamos a un acuerdo.	72	92.3%
76. Me llevo bien con mis compañeros.	76	97.4%
77. Me es fácil expresarles a mis amigos mis sentimientos de tristeza, enojo o desánimo.	69	88.5%
80. Hago favores a compañeros y amigos en distintas ocasiones.	76	97.4%

Nota1: Todos los ítems tuvieron una frecuencia que va desde: A veces; hasta: Siempre.
Nota2: Se ha escrito en negritas el valor máximo y el mínimo.

Tal y como se observa en la Tabla 6, el factor 3: Conductas de bullying y ciberbullying, está correlacionado negativa, pero débilmente con el factor 1: Habilidades de comunicación, para hacer amigos, asertividad y empatía; lo mismo ocurrió, pero con intensidad moderada, con el factor 4: Retraimiento y timidez (ver Tabla 7).

Tabla 6
Prueba de correlación de Pearson entre factor 3 y factor 1

		Bullying y Ciberbullying	Habilidades Sociales
Bullying y Ciberbullying	Correlación de Pearson	1	-.295*
	Sig. (bilateral)		.019
	N	74	63
Habilidades Sociales	Correlación de Pearson	-.295*	1
	Sig. (bilateral)	.019	
	N	63	67

Tabla 7*Prueba de correlación de Pearson entre factor 3 y factor 4*

		Bullying y Cyberbullying	Retraimiento y timidez
Bullying y Cyberbullying	Correlación de Pearson	1	-.338**
	Sig. (bilateral)		.004
	N	74	71
Retraimiento y timidez	Correlación de Pearson	-.338**	1
	Sig. (bilateral)	.004	
	N	71	75

Conforme a los datos de la Tabla 8, se establece que no hubo correlación alguna entre las conductas de bullying y cyberbullying (factor 3) y aquellas de enojo encubierto y dificultad para expresar emociones y pensamientos.

Tabla 8*Prueba de Correlación de Pearson entre factor 3 y factor 2*

		Bullying y Cyberbullying	Enojo encubierto y dificultad para expresar emociones y pensamientos
Bullying y Cyberbullying	Correlación de Pearson	1	-.055
	Sig. (bilateral)		.646
	N	74	71
Enojo encubierto y dificultad para expresar emociones y pensamientos	Correlación de Pearson	-.055	1
	Sig. (bilateral)	.646	
	N	71	74

El coeficiente de correlación de Pearson entre las conductas de bullying y las de ciberbullying, según se aprecia en la tabla 9, fue de 0.648, lo que significa que entre ambas variables existe una relación, la cual: *por su signo*, es positiva o directa, es decir, que mientras aumenta o disminuya una, la otra también lo hará en la misma dirección, y viceversa; y *por la cifra*, es moderada, aunque cabe señalar que tiende más hacia valores altos que bajos.

Tabla 9

Prueba de Correlación de Pearson entre Bullying y Ciberbullying

		Bullying	Ciberbullying
Bullying	Correlación de Pearson	1	.648**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	74	74
Ciberbullying	Correlación de Pearson	.648**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	74	78

En la Tabla 10, se observa la puntuación media por sexo, respecto a las conductas de bullying y ciberbullying, donde los varones obtuvieron un puntaje mayor que el de las mujeres.

Tabla 10

Medias por Sexo, respecto a Bullying y Ciberbullying

		N	Media	Desviación estándar
Bullying y Ciberbullying	Mujer	43	1.2608	.31634
	Hombre	31	1.4424	.40340

Puesto que el valor de significancia bilateral es de 0.042 en la prueba t de student para muestras independientes (véase Tabla 11), se establece que la diferencia de medias entre mujeres y hombres, a favor de éstos últimos, respecto a los puntajes del factor 3: Bullying y Cyberbullying, es estadísticamente significativa, lo que indica que los varones de la muestra cometieron más actos de acoso presencial y digital que sus compañeras.

Tabla 11

Prueba t de student para Comparar Medias por Sexo, respecto a Conductas de Bullying y Cyberbullying

		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
Bullying Cyberbullying	No se asumen varianzas iguales	-2.086	54.803	<u>.042</u>	-.18160	.08704	-.35605	-.00715

En cuanto a las medias por escuela y edad, respecto a la comisión de bullying y cyberbullying, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($\bar{X}_{Itzcóatl}=1.3$, $\bar{X}_{JC}=1.3$, sig. bi= .597; $\bar{X}_{14años}=1.3$, $\bar{X}_{15años}=1.2$, sig. bi= .311).

Tampoco hubo diferencias estadísticamente significativas en las medias por sexo, grupo y edad, respecto a las habilidades sociales; enojo encubierto y dificultad para expresar pensamientos y emociones; y retraimiento y timidez, ya que todas las significancias bilaterales resultaron ser mayores a .05 (véase Tabla 12).

Tabla 12
Medias por sexo, grupo y edad, respecto al factor 1, factor 2, y factor 4

Factor 1		Factor 2		Factor 4	
Medias	Medias	Medias	Medias	Medias	Medias
Sexo	Escuela	Sexo	Escuela	Sexo	Escuela
Mujeres	Itzcóatl	Mujeres	Itzcóatl	Mujeres	Itzcóatl
2.9	3.0	2.1	2.0	1.9	1.8
Hombres	Julián C	Hombres	Julián C	Hombres	Julián C
2.9	2.8	2.0	2.0	1.7	1.7
Sig. bi.	Sig. bi.	Sig. bi.	Sig. bi.	Sig. bi.	Sig. bi.
.576	.217	.203	.868	.194	.461

Nota: Sig. bi.= significancia bilateral.

En la Tabla 13, se observa la diferencia de medias por sexo, referente a cada una de las conductas de bullying y cyberbullying estudiadas. En casi todas, los varones obtuvieron mayores puntajes que sus compañeras, sin embargo, estas diferencias a favor de los hombres sólo fueron significativas en no permitir participar a los demás; llamar por sus apodos a los compañeros, y dominar a los otros.

Tabla 13*Diferencia de medias por sexo, en cuanto a cada conducta de bullying y ciberbullying*

Ítem de bullying o ciberbullying	Medias por Sexo	Sig. Bi.
5. He difamado a algún compañero por internet, diciendo mentiras sobre él para desprestigiarlo.	M= 1.0 H= 1.1	.14
18. Me gusta ofender o insultar a mis compañeros.	M= 1.6 H= 1.5	.85
20. Agredo a mis compañeros con la intención de causarles daño.	M= 1.0 H= 1.2	.11
22. Me burlo de mis compañeros cuando se equivocan o por su apariencia física.	M= 1.3 H= 1.6	.09
35. He difundido en internet fotos y videos privados para desprestigiar a un compañero.	M= 1.1 H= 1.3	.33
37. Amenazo a mis compañeros para que hagan las cosas que yo quiero.	M= 1.2 H= 1.3	.40
48. Busco pelea con niños más chicos que yo.	M= 1.0 H= 1.1	.46
53. Me gusta poner en ridículo a los demás.	M= 1.2 H= 1.3	.46
56. En ocasiones no permito participar a los demás.	M= 1.2 H= 1.5	.01
67. Llamo por sus apodos a mis compañeros de grupo.	M= 1.8 H= 2.5	.00
68. He utilizado internet o el celular para insultar u ofender a algún compañero.	M= 1.2 H= 1.3	.58
71. Me gusta dominar a los demás.	M= 1.3 H= 1.7	.04
79. He llamado por teléfono o he enviado mensajes por internet para amenazar o asustar a un compañero.	M= 1.0 H= 1.2	.15
81. He intentado aislar a algún compañero de sus contactos en redes sociales.	M= 1.1 H= 1.2	.44

Nota1. M=Mujeres; H=Hombres.

Nota2. Sig. Bi.= Significancia Bilateral, donde no se asumen varianzas iguales.

Nota3. Se ha puesto en negritas aquellas conductas en las que sí hubo diferencia significativa.

DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación apuntan, primeramente, que, en la muestra estudiada, la comisión de las conductas de bullying tuvo una proporción mínima de 9% (ítem 48. pelear con niños menores, desde a veces hasta siempre) y una máxima de 79.4% (ítem 67. llamar por sus apodos a los compañeros, desde a veces hasta siempre); en tanto que las conductas de ciberbullying oscilaron entre un porcentaje mínimo de 9% (ítem 5. difamación por internet, desde a veces hasta con frecuencia) y uno máximo de 18% (ítem 68. ofensas e insultos a través de internet y el móvil, desde a veces hasta siempre).

Lo anterior revela que por lo menos casi 1 de cada 10 de los estudiantes de tercer grado de secundaria evaluados perpetraron bullying o ciberbullying, tasa que llega a incrementar hasta a casi 8 de cada 10 y a 2 de cada 10 respectivamente. Estas cifras son similares a las halladas en estudios de alcance mundial, regional y nacional.

La UNESCO (2021) reportó en 2019 que, a nivel mundial, casi uno de cada tres estudiantes (32%), de entre 11 y 15 años de edad, fue víctima de acoso en la escuela, y uno de cada 10 (10%), en el ciberespacio. Los porcentajes de victimización por bullying oscilaron entre 7.1% y 74% (en los países GSHS) y entre 8.7% y 55.5% (en los países HBSC); en tanto que los de ciberbullying, entre 8.2% y 10.1% (en los países HBSC).

En ese mismo reporte, la UNESCO (2021) señala que América del Norte, obtuvo un porcentaje de victimización por bullying de 31.7%; el puntaje más alto en este rubro, que fue de 48.2%, lo consiguió África Subsahariana, y el menor, América Central, con 22.8%. Esto indica que la problemática tiene niveles moderados en América del Norte, pero preocupantes, puesto que es muy similar a la tendencia mundial en donde casi uno de cada tres estudiantes sufrió este tipo de violencia escolar.

En Latinoamérica, de acuerdo con la investigación llevada a cabo por Garaigordobil Landazabal et al. (2018), los porcentajes de victimización se ubican entre 4.6% (Puerto Rico) y 50% (Bolivia), y de cibervictimización, entre 3.5% (México) y 17.5% (Venezuela); en tanto que los niveles de perpetración oscilan, de forma presencial, entre 4% (Bolivia) y 34.9% (Brasil), y digitalmente, entre 2.5% (Colombia) y 58% (Brasil).

A nivel nacional, en México, durante el año 2018, 23% de estudiantes de 15 años de edad declaró que fue víctima de bullying al menos algunas veces al mes (OCDE, 2019); mientras que, en 2020, 9.7%, de un total de 16.1 millones de víctimas de ciberacoso, cuya edad fue de 12 años o más, informó que su victimario resultó ser un compañero de escuela (INEGI, 2021).

Si bien, de forma general, México no se ubica muy por encima o por debajo de la norma mundial o regional, lo cierto es que el acoso presencial y virtual presenta niveles preocupantes, los cuales, pueden llegar a ser muy altos, tal y como quedó demostrado en el presente estudio.

De acuerdo con los aportes de la pedagogía crítica, acerca del denominado *currículum oculto*, la escuela es un espacio en el que no sólo se adquieren, reproducen, construyen, ensayan y ejecutan conocimientos académicos e intelectuales, sino también, y quizá muchas veces en mayor medida, del tipo emocional y social, mismos que suelen obedecer a intereses particulares de ciertos grupos hegemónicos (Fernández, 2003; Freire, 2005; Pansza, 1999). Este proceso de conocimiento socioemocional en la escuela, como cualquier otro en la vida, no está exento de retos y dificultades, entre los que se encuentran principalmente la agresividad humana, el conflicto interpersonal y la violencia (Ortega, 2003); de éstos tres últimos, los dos primeros pueden ser necesarios e inevitables para el desarrollo humano, mientras que en la tercera ocurre todo lo contrario (Galtung, 1981; 1985; 2003).

Respecto al ciberespacio, desde el desarrollo de la web 2.0, los usuarios dejaron de ser simples receptores de información; comenzaron a crear contenido así como a interactuar con otras personas, y

aunque todo ello supone grandes ventajas y beneficios, también implica retos y dificultades, puesto que no son suficientes o efectivas todavía las normas de publicación y convivencia virtuales, con lo que los peligros de perpetrar o sufrir violencia digital están a la orden del día (Resett et al., 2022).

De esta manera, la violencia, específicamente el acoso, es una realidad innegable al igual que preocupante en las escuelas y dispositivos electrónicos de México, y todos los estudiantes, en menor o mayor medida, están expuestos a ella, ya sea como víctimas, perpetradores o testigos.

Las conductas de bullying y las de ciberbullying evaluadas en la muestra cumplen con los elementos que, de acuerdo con Olweus (2006) y Kowalski et al. (2010) respectivamente, permiten constatar cada uno de estos tipos de violencia, es decir: que sean violentas, constantes y generen una relación de supra-subordinación social.

Ambas categorías de conductas son de carácter *violento*; constituyen un claro atentado en contra de la satisfacción potencialmente posible de las necesidades básicas y derechos de los estudiantes, sobre todo de las víctimas (Olweus, 2006; Kowalski et al., 2010).

No cabe duda de que, por ejemplo: insultar, amenazar o excluir, ya sea de forma presencial o virtual, a un compañero de escuela, tiene un gran potencial de que éste último no logre satisfacer, conforme a los recursos materiales e inmateriales existentes del momento, su necesidad de seguridad, confianza, bienestar corporal y mental, contacto positivo con otros, identidad, etc.

Las conductas estudiadas de bullying y ciberbullying tienden a ser *constantes*, debido a que, de forma general, la frecuencia con la que los estudiantes refieren perpetrarlas va desde *A veces* hasta *Siempre*.

Las conductas de bullying y ciberbullying evaluadas suponen una relación violenta de supra-subordinación social entre los estudiantes, que puede ir desde el polo de poder-obediencia (ítem 37.

Amenazo a mis compañeros para que hagan las cosas que yo quiero) hasta el de dominio-sumisión (ítem 71. Me gusta dominar a los demás).

Los resultados de la presente investigación señalan que las proporciones de las conductas de ciberbullying son inferiores respecto a las de bullying, lo cual también queda demostrado en publicaciones nacionales (OCDE, 2019; INEGI, 2021) e internacionales (UNESCO, 2021).

Aunque los casos de ciberbullying son por lo regular menos frecuentes que los de bullying, no se debe olvidar que sus efectos son similares o incluso llegan a ser peores que los de éste último (Kowalski et al., 2010).

Ahora bien, esta diferencia de proporción hallada tanto en la muestra del presente estudio como en las de otras investigaciones, puede deberse a que, si bien las nuevas generaciones tienen mayor contacto con las denominadas TIC, lo cierto es que en la población general, sobre todo la de los países subdesarrollados, como lo es México, la accesibilidad a la tecnología es todavía limitada, y aun entre los internautas, es poco probable que los menores de edad cuenten con dispositivos electrónicos propios y de uso exclusivo, más bien éstos últimos son compartidos por toda la familia, lo que aumenta la posibilidad de que la actividad virtual del niño o adolescente sea supervisada o al menos advertida por otros miembros de su familia, en especial de los adultos, quienes además, comienzan a tener un mayor dominio de las TIC (Giant, 2016).

En cuanto a tendencias, los resultados de la presente investigación indican que los estudiantes de la muestra no suelen meterse con compañeros de escuela más jóvenes, ya que sólo 9% de ellos sí lo llevo a cabo, y esta proporción fue la mínima en el rubro de bullying. Esto quizá se debe a que la educación secundaria en México comprende sólo tres grados, y las edades de los educandos en este nivel oscilan en su mayoría entre los 12 y 15 años, período en el que regularmente aparecen la pubertad y la adolescencia temprana; de modo que las diferencias corporales y mentales entre estos sujetos no son muy significativas,

o al menos no muy duraderos, contrario a lo que ocurre en la población de educación primaria, la cual comprende seis grados, y donde conviven menores que atraviesan la niñez temprana, intermedia y tardía.

Olweus (2006) identificó que regularmente los acosadores, especialmente varones, aprovechan la superioridad, en cuanto a fuerza corporal y de personalidad, que tienen respecto a sus víctimas, para poderlas violentar sin que éstas opongan resistencia. De este modo, puesto que no suele haber una asimetría importante de fuerza corporal y mental entre un estudiante de secundaria mexicano y otro, y si la hay, con frecuencia se elimina en tanto que el más débil concluye la transición de niño a adolescente, tal vez por ello en la muestra estudiada no resultó frecuente que los estudiantes se aprovecharán de sus compañeros más jóvenes; algo que muy probablemente sí hubiese ocurrido en el nivel primaria.

Otra situación que también pudiese estar implicada es que, de acuerdo con los hallazgos pioneros de Olweus (2006), la fuerza es más decisiva en la violencia corporal, cuya frecuencia aumenta a menor grado académico; en tanto que la proporción de maltrato socioemocional, el cual es más elaborado y sofisticado que aquel dirigido al cuerpo, aumenta en los grados superiores; lo que también queda demostrado en el presente estudio, ya que, del total de la muestra: 79% llamó por sus apodos a sus compañeros (ítem 67), 43% los ofendió o insultó (ítem 18); 41% se burló de ellos (ítem 22); 32.5% expresó el gusto por dominarlos (ítem 71); 32.1% no los dejó participar (ítem 56), y el 20.5% los amenazó para obligarlos a hacer algo específico (ítem 37); en tanto que el 14.1% los agredió con intención de causarles daño (ítem 20), y el 9% buscó pelear con los de menor edad (ítem 48).

De este modo, los participantes del presente estudio aportan evidencia de que en niveles educativos superiores, como el tercer y último grado de secundaria, no es tan frecuente ni efectivo acosar a compañeros de menor edad, posiblemente porque no hay o no prevalecen por mucho tiempo las diferencias de fuerza entre un estudiante y otro; a su vez, y relacionado con lo anterior, también se constató que es probable que por la carencia de ventajas corporales de un sujeto sobre otro, y la madurez cognitiva

que supone la transición de las operaciones concretas a las formales en la adolescencia (Garassini Chávez, 2020), los educandos de secundaria tienden a recurrir a formas más elaboradas, sociales y emocionales de violencia hacia sus pares en comparación con los menores de grados y niveles inferiores.

Para comprender el alto porcentaje (79.4%) de participantes que llaman por sus apodos a sus compañeros de escuela, se tiene que tomar en cuenta que, aunque no es necesario ni global, con gran frecuencia las personas crean y utilizan sobrenombres, seudónimos y alias para consolidar su identidad (Kowalski et al., 2010) y pertenencia al grupo de referencia, fenómeno que cobra mayor importancia en la adolescencia (Garassini Chávez, 2020), y que no es por sí mismo perjudicial, a menos que se señalen defectos, desventajas, o alguna otra característica que sirva para denigrar o excluir a alguien.

En la muestra se observa que insultar (ítem 68; 18%), aislar (ítem 81; 15.4%) y desprestigiar (ítem 35; 14.1%) a los compañeros de escuela en el ciberespacio, fueron las tres principales conductas de ciberbullying perpetradas, lo que demuestra que este tipo de violencia escolar está dirigida principalmente a socavar la autoestima, la identidad, y las relaciones socioafectivas de las víctimas (Kowalski et al., 2010).

Los resultados apuntan que, efectivamente, existe correlación, en este caso: negativa o inversa, entre las conductas de bullying y ciberbullying y la práctica de habilidades sociales ($r = - 0.295$); de esta forma, se cumplió con el objetivo general de la presente investigación. Esta relación ha sido confirmada por diversos autores (Aragón Borja et al., 2019; Cacho Becerra et al., 2019; Herrera López et al., 2021; Mendoza González y Maldonado Ramírez, 2017).

La razón general por la que las habilidades sociales actúan como agente protector ante el bullying y el ciberbullying puede deberse a que las primeras constituyen herramientas cognitivas, emocionales y conductuales para la adecuada comunicación, el reconocimiento y defensa de derechos, así como el cumplimiento de obligaciones interpersonales (Caballo, 2007); elementos que poco o nada se toman en

cuenta en la violencia y las formas destructivas de expresar la agresividad y de resolver conflictos interpersonales (Ortega Ruiz, 2003).

Las habilidades sociales que se estudiaron específicamente en el presente trabajo fueron: habilidades de comunicación; habilidades para hacer amigos; asertividad, y empatía.

Las habilidades de comunicación permiten que dos o más personas intercambien entre ellas información verbal o no verbal, de manera entendible, honesta y respetuosa (Ballester Arnal y Gil Llarío, 2002; Caballo, 2007).

Puede afirmarse que, en menor o mayor medida, cualquier habilidad social cuenta con un elemento comunicativo (Caballo, 2007).

Desde una perspectiva más crítica y profunda, la comunicación en sí significa acción y reflexión conjuntas, plurales, cooperativas, algo que no sucede en la violencia, que es egocéntrica y unilateral (Freire, 2005).

Por decirlo de una manera crítica y metafórica, en la violencia y en las formas perversas de expresar agresividad y de resolver conflictos interpersonales, sólo se escucha una sola voz: la del vencedor; en tanto que los vencidos son obligados o convencidos de callar (Freire, 2006).

Los implicados principales en una situación de bullying y cyberbullying suelen presentar dificultades para comunicar adecuada y pacíficamente deseos, pensamientos y emociones, especialmente de carácter negativo. Con frecuencia: los victimarios expresan de una manera cruel y egocéntrica cualquier característica, situación o acción que les parezca graciosa, inferior o desagradable de otro compañero; por su parte, la víctima no comparte a nadie su situación, no pide ayuda, no se defiende de manera verbal y no verbal; en tanto que los testigos se dedican a murmurar, reírse, mofarse o sólo a mirar y quedar enmudecidos por miedo o indiferencia (Kowalski et al., 2010; Olweus, 2006).

Esta situación puede ser más grave en el ciberespacio, ya que, por ejemplo: quien es objeto de violencia en ese contexto virtual, tiene menos posibilidad de dar a conocer su versión de los hechos, cómo vive la situación, especialmente su dolor, a cada uno de los internautas que observan, comparten y archivan el material que la denigra (Kowalski et al., 2010).

Entre las conductas socialmente hábiles de comunicación evaluadas en este trabajo están: expresar adecuadamente sentimientos negativos (ítem 77; 88.5%), opiniones propias y escuchar y pedir ser escuchado (ítem 4; 92.3%); hablar cuando sea necesario y siguiendo las normas (ítem 30; 96.2%); saludar y despedirse (ítem 34; 97.4%); integrar a desconocidos a la charla (ítem 46; 94.9%), o bien integrarse uno mismo a una (ítem 63); iniciar (ítem 47: 92.3%) y finalizar (ítem 66; 82.1%) una conversación. En la muestra estudiada se hallaron niveles altos de estas habilidades, ya que por lo menos 8 de cada de 10 afirmó contar con una de ellas.

No es de extrañar que tales conductas, junto con las demás habilidades sociales estudiadas, hayan tenido un efecto protector en contra de acciones como insultar u ofender a otro compañero de forma presencial (ítem 18; 43.5%) o digital (ítem 68; 18%), o difamarlo en el ciberespacio, por medio de mentiras sobre él (ítem 5; 9%); ya que en las habilidades sociales, especialmente las de comunicación, interviene la expresión honesta, directa, ordenada, abierta, integrativa, multilateral y respetuosa de pensamientos y emociones, incluidos los de carácter negativo, con lo cual los estudiantes aumentan la posibilidad de abandonar el egocentrismo cognitivo y emocional para estar abiertos, entender y retomar lo positivo de cada punto de vista, aceptar y nutrirse de la pluralidad, y cooperar para la solución de problemas interpersonales más que triunfar y vencer a los supuestos rivales.

Por su parte, las habilidades para hacer amigos contribuyen a que la persona genere vínculos sociales en donde se promueva el apoyo, la diversión y el compartir determinados gustos, aspiraciones y proyectos que se consideran importantes (Caballo, 2007).

Las amistades son una fuerte red de apoyo y llega a convertirse, después del núcleo familiar, en el principal agente socializador de los adolescentes (Garassini, 2020).

La víctima de bullying tradicional ha sido descrita como un estudiante poco popular y con escasas o nulas amistades, lo que la vuelve un blanco fácil de maltrato al no contar con personas que la protejan o que la auxilien de alguna manera (Fernández, 2003; López Peñalosa y Pintor Sánchez, 2015; Olweus, 2006).

En cambio, la víctima de ciberbullying no cuenta con un perfil tan preciso y regular como el de aquella que es violentada presencialmente, inclusive puede ser un estudiante bastante conocido, admirado y estimado por la mayoría de sus compañeros, lo que puede generar envidias que desembocan en ataques digitales. No obstante, los usuarios pueden contribuir grandemente a erradicar la violencia cibernética al denunciar, censurar y borrar el contenido ofensor, así como al expresar su cariño y solidaridad hacia el afectado (Kowalski et al., 2010).

Para el caso de los acosadores, aunque suelen tener niveles medios o altos de popularidad, y hasta llegan a convertirse en verdaderos ídolos de los demás estudiantes (Musalem y Castro, 2014); eso no quiere decir que realmente mantengan verdaderas relaciones de amistad con sus compañeros, ni siquiera con sus secuaces, puesto que entre los auténticos amigos se favorece el cariño y el desarrollo mutuos, y, como se ha comprobado, perpetrar acoso escolar aumenta el riesgo de involucrarse en adicciones, crímenes y delitos (Olweus, 2006), y constituye en sí una forma de reproducir una violencia no superada (Crespo Diaz, 2019); perjuicios que obviamente no se le desean a un buen amigo.

Algunas de las conductas socialmente habilidosas para hacer amigos evaluadas en el presente trabajo son: presentarse a otras personas (ítem 7; 96.2%); participar y aportar ideas y sugerencias en actividades colectivas (ítem 12; 96.2%); mantener relaciones de amistad y compañerismo agradables (ítem 25; 97.4%); identificar fácilmente los problemas que surgen en ellas (ítem 15; 91%); buscar las posibles

causas que originaron dichas problemáticas (ítem 54; 87.2%); y elegir la mejor alternativa para resolverlas (ítem 36; 94.9%); acercarse y apoyar a un compañero cuando está en dificultades (ítem 49; 98.7%) o cuando es rechazado por los demás (ítem 31; 92.3%), o defenderlo cuando es atacado injustamente (ítem 74; 94.9%). Los participantes de la muestra afirmaron ser altamente amigables.

Es muy probable que las habilidades para hacer amigos resultaron ser variables protectoras en contra de las conductas de bullying y ciberbullying debido a que las primeras: 1) enfatizan el generar vínculos sociales agradables, de acercamiento, solidaridad, defensa del más necesitado, como la víctima de acoso, lo que permite reducir asimetrías y desventajas, o bien convertirlas en áreas de oportunidad; 2) priman la solución efectiva y sana de problemas, lo que denota el interés por la otra persona, y al mismo tiempo aumenta la posibilidad de no considerarla como el obstáculo en sí, sino a ciertas situaciones que, si se analizan adecuadamente y se buscan los recursos necesarios, pueden superarse para el bien y la salud de todos los implicados.

Respecto a la asertividad, se puede afirmar que es la habilidad social por excelencia, y consiste en el reconocimiento y defensa respetuosa y amable de los propios derechos (Caballo, 2007).

Con regularidad se advierte que, en una situación típica de bullying y ciberbullying, la víctima no actúa de forma sumisa, y el victimario, agresivamente.

Sin embargo, desde una perspectiva más crítica, es probable que ni la víctima ni el victimario tengan suficientemente claro lo que es un derecho o necesidad básica humanos, más bien se rigen por un sistema de privilegios, el cual, a partir de sus reglas arbitrarias, inquebrantables y poco realistas, establece que determinadas personas merecen ser recompensadas y otras castigadas. Un derecho o necesidad básica es algo inherente, no negociable, a la humanidad (Galtung, 1981; 1985; 2003).

De las conductas asertivas evaluadas se encuentran: aceptar la crítica justa, y solicitar que se explique aquella que parece no serlo (ítem 9; 89.8%); pedir respeto y defender los propios derechos (ítem

27; 93.6%), o escuchar atentamente los de alguien más para comprenderlo y llegar a un acuerdo (ítem 75; 92.3%); decir y defender las propias opiniones sin atacar y sin experimentar enojo (ítem 41; 89.7%). La muestra estudiada aseveró ser altamente asertiva.

Es probable que la asertividad propicie que cada estudiante se convenza de que él mismo y todos sus demás compañeros son valiosos e importantes, y que las diferencias entre ellos no son en cuanto a derechos, sino corporales, cognitivas y emocionales, las cuales, con un gran esfuerzo de respeto, apertura y creatividad, pueden, si no son innecesariamente perjudiciales, integrarse armoniosamente unas con otras.

El estudiante asertivo difícilmente ejercerá o sufrirá violencia, puesto que conoce los derechos propios y de los demás; está convencido en que como tales, deben respetarse, y cuenta con los recursos personales para hacerlos valer.

En cuanto a la empatía, ésta permite comprender, desde la perspectiva de la otra persona, las emociones, valoraciones y acciones de ésta última (Goldstein et al., 1989; Alegre Rosselló, 2018).

Los niveles de empatía de los perpetradores de bullying y cyberbullying son menores que la norma. Estos estudiantes no suelen experimentar remordimiento o culpa por sus acciones violentas; no consideran como es debido todo el daño que causan en la víctima (al contrario, los divierte), ni todo por lo que ésta vive dentro y fuera de la escuela, ni tampoco que aquella característica, acción, o condición de la que se burlan, muchas veces está fuera del control de quien la presenta y puede ser en sí misma una dificultad, como una discapacidad por ejemplo (Olweus, 2006).

La empatía también puede disminuir en los observadores, incluso en la propia víctima, por el hecho de que la violencia sea concebida por estos estudiantes como algo natural en el mundo (López Peñalosa y Pintor Sánchez, 2015).

La situación también puede empeorar en el ciberespacio, ya que no se puede observar directamente la reacción emocional de la víctima, ni tampoco se sabe con certeza si el material violento es parte de una

broma amistosa, o una verdadera vejación, la cual, por supuesto, produce sufrimiento a la persona a la que va dirigida (Kowalski et al., 2010).

En el presente estudio se evaluaron conductas empáticas tales como: escuchar y comprender los sentimientos negativos (ítem 16; 94.9%) y positivos (ítem 29; 98.7%) de otras personas. Los estudiantes de la muestra refirieron ser significativamente empáticos con sus compañeros.

La empatía favorece que la persona sea capaz de comprender, de una forma sensible y compasiva, el sufrimiento, la ansiedad y la incomodidad de los demás, y con ello ser más cuidadosa de no generar o agravar dichas emociones, y, a su vez, propiciar aquellas experiencias que considere les puedan resultar agradables, placenteras, reconfortantes y tranquilizadoras.

Ahora bien, aun cuando los estudiantes de la muestra afirmaron ser socialmente habilidosos (con una proporción mínima de 76.9% y una máxima de 100%), y la correlación identificada en el presente estudio entre las conductas de bullying y ciberbullying y las habilidades sociales es significativa ($r = -0.295$), ésta también, según los criterios de Rivera Aragón y García Méndez (2012), resultó ser de intensidad baja.

Quizá esto se deba a que si bien las habilidades sociales son elementos interpersonalmente aprendidos y aplicados, no dejan de ser atributos individuales de cada persona (Caballo, 2007), en tanto que el bullying y el ciberbullying se configuran más como fenómenos grupales y relacionales (Olweus, 2006). Por esta razón, se observa que no es poco frecuente que algunos estudiantes, aun cuando son socialmente habilidosos, y están en contra de la violencia de la que son objeto, no consigan hacer valer sus derechos ante quienes los acosan, puesto que no cuentan con los recursos sociales para lograrlo, como el apoyo de compañeros de clase, el del equipo docente, incluso el de las autoridades de la escuela o de otro escenario social (Fernández, 2003; López Peñalosa y Pintor Sánchez, 2015; Olweus, 2006)

Los resultados de la presente investigación revelan que las habilidades sociales también correlacionaron significativa, inversa, pero moderadamente (según los criterios de Rivera Aragón y García Méndez, 2012) con las conductas de retraimiento y timidez ($r = -0.338$); lo que concuerda con la obra de Olweus (2006), donde se expone que, con regularidad, los perpetradores de bullying: tienen una opinión positiva de sí mismos; muestran una ansiedad e inseguridad bajas o normales, y presentan niveles adecuados de autoestima; más bien, las víctimas, sobre todo las pasivas y sumisas, tienden a ser más retraídas, tímidas y ansiosas que quienes las violentan y que los demás estudiantes en general (Olweus, 2006).

El acosador tiene a su disposición una gran cantidad de recursos corporales, mentales y sociales, como fuerza física, valentía, popularidad y prestigio, para llevar a cabo, de forma eficaz, los ataques hacia su víctima (Olweus, 2006).

Aunado a lo anterior, los resultados señalan que no hubo correlación significativa entre las conductas de bullying y ciberbullying y aquellas de enojo encubierto y dificultad para expresar pensamientos y emociones.

Quizá esto se deba a que los victimarios no suelen y, muy probablemente, no tienen necesidad de encubrir su enojo o cualquier pensamiento y emoción que experimenten, sino que los expresan de una manera desproporcionada, desregulada, cruel, impositiva y un tanto exhibicionista, sin considerar los efectos negativos que puede producir en ellos mismos y en los demás (Olweus, 2006).

Los resultados favorecieron el cumplimiento del primer objetivo específico de investigación, ya que entre las conductas de bullying y las de ciberbullying hubo correlación significativa, positiva o directa, y de intensidad moderada-alta ($r = 0.648$); lo que significa que perpetrar una de estas dos formas de violencia incrementa considerablemente el riesgo de llevar a cabo la otra.

Así, en la muestra se observa que, por ejemplo, si un estudiante insulta (ítem 18; 43.5%), amenaza (ítem 37; 20.5%) y margina (ítem 56; 32.1%) a sus compañeros en la escuela, es muy probable que también busque hacerlo en el ciberespacio (ítems 68, 18%; ítem79, 11.5%; 81, 15.4% respectivamente).

Kowalski et al. (2010) identificaron casos en los que el acoso puede comenzar en uno de los dos contextos, tanto el virtual como el presencial, y trasladarse al otro.

Resett (2019) llevó a cabo un estudio con 898 estudiantes argentinos, 56% mujeres y 44% hombres, pertenecientes a tres escuelas secundarias distintas. Entre sus resultados encontró que 25% del total de la muestra fue víctima de acoso, 11% en el espacio físico, 6% en el ciberespacio, y 8% en ambos contextos. Por su parte, 18% de todos los participantes informó haber acosado a sus compañeros de escuela, 6% presencialmente, 8% a través de las TIC, y 4% de ambas formas.

Esta relación entre el bullying y el ciberbullying puede deberse a la misma naturaleza de estos dos tipos de violencia, puesto que ambos constituyen una persecución constante y exhaustiva de la víctima, donde se han de reducir las oportunidades y espacios, por supuesto, también los digitales, para que ésta no pueda escapar ni salvarse de las vejaciones (Garaigordobil Landazabal y Martínez-Valderrey, 2014; Kowalski et al., 2010; Olweus, 2006).

Quien perpetra bullying y ciberbullying exhibe con frecuencia una imperiosa necesidad de someter violentamente a otros de sus compañeros (Garaigordobil Landazabal y Martínez-Valderrey, 2014; Kowalski et al., 2010; Olweus, 2006), y, por tanto, es probable que con tal de lograr satisfacer lo más que se pueda esta necesidad, trate de romper todos los límites posibles, entre ellos, los del espacio físico o los del virtual, según sea el caso.

Se ha de advertir que es imposible la satisfacción total de esta necesidad, puesto que no existe la supremacía absoluta; sin embargo, esto no logra que la persona en cuestión abandone su empresa, ya que, a pesar de las pruebas de lo contrario, en su interior, altamente condicionado por una interpretación mítica

de la realidad, característica de la violencia, cree que sí es posible, por lo que se aferra aún más en cumplir sus propósitos de imponerse (Horney, 1955), quizá por ello, y seguro por otras variables, en las que también puede figurar el reconocimiento, más o menos pleno, de que la superioridad de uno depende de la inferioridad del otro, y, por tanto, hay que mantenerlo abajo para seguir arriba (Freire, 2006), el opresor, en este caso, quien perpetra bullying y ciberbullying, se esfuerce incesantemente por someter, en distintas áreas y contextos, a la víctima.

Los datos informan que hubo diferencia estadísticamente significativa entre las medias por sexo, respecto a la comisión de bullying y ciberbullying; en concreto: los estudiantes varones obtuvieron un puntaje superior al de sus compañeras de escuela ($\bar{X}^{\circ}\text{hombres} = 1.44$; $\bar{X}^{\circ}\text{mujeres} = 1.23$; sig. bi. = 0.42). De esta forma, se puede confirmar el cumplimiento del segundo objetivo específico de investigación.

Se ha de recordar que esta diferencia por sexo fue identificada en los estudios pioneros de Olweus (2006), y más recientemente por los de Aragón Borja et al. (2019), Chocarro y Garaigordobil (2019), Ruiz-Narezo et al. (2020), y Sánchez-Domínguez (2020).

Para comprender esta diferencia entre sexos, en donde los varones presentan mayor riesgo de ser perpetradores y víctimas de bullying que las mujeres (Olweus, 2006), algo que similarmente también sucede en el ciberbullying (Kowalski et al., 2010), debe considerarse que, aun cuando en la adolescencia las chicas, en comparación con los chicos, experimentan una madurez más rápida del área prefrontal del cerebro, dedicada, entre otras cosas, al control de la agresividad, los impulsos y la asunción de riesgos (Garassini Chávez, 2020), lo cierto es que esta diferencia obedece más a variables histórico-socio-culturales; por ello, antes que el sexo de las y los estudiantes, se alude principalmente al género sexual con el cual se identifican, es decir, al conjunto de pensamientos y acciones con los que indican a los demás y a sí mismos el grado con el que cumplen y hacen propios los significados, deberes, posibilidades y atributos que implican ser hombre o mujer en un contexto social determinado, con lo cual delimitan el concepto que

tienen de sí mismos, y logran distinguirse de ciertos colectivos y sentirse parte de otros (Rocha Sánchez y Díaz Loving, 2012).

A lo que al contexto escolar se refiere, está documentado que las relaciones entre estudiantes varones suelen ser más arduas, agresivas y conflictivas que las de sus pares mujeres (Olweus, 2006), lo que sin duda alguna obedece a una cuestión de identidad de género.

En las sociedades altamente tradicionalistas, la valía del hombre y de lo masculino radica en el control, el dominio y el desprecio hacia la mujer y hacia lo femenino (Díaz-Aguado Jalón, 2005). Esto queda demostrado en la presente investigación, puesto que los chicos de la muestra obtuvieron medias más altas que sus compañeras en casi todas las conductas de bullying y ciberbullying evaluadas, donde la diferencia resultó ser estadísticamente significativa en las acciones de dominar a los demás (\bar{X} hombres=1.7; \bar{X} mujeres=1.3), impedir que otros participen (\bar{X} hombres=1.5; \bar{X} mujeres=1.2) y llamar por sus apodos a sus compañeros de grupo (\bar{X} hombres=2.5; \bar{X} mujeres=1.8). No obstante, debe quedar claro que si bien los juegos e interacciones entre escolares, especialmente entre los hombres, implican una cierta dosis de dominación y agresividad, la imposición o subordinación cruel y perversa de la voluntad respecto a la de los demás representa, para el desarrollo humano, un obstáculo grave, injusto y evitable que se tiene que erradicar (Fernández, 2003)

Es posible que las y, sobre todo, los estudiantes de la muestra estén en gran medida influenciados por estas identidades de género tradicionales de la sociedad mexicana; no obstante, también puede que, en cierto grado, se encuentren en este proceso de transición hacia la justicia y equidad social, puesto que en la muestra, las habilidades de comunicación, para hacer amigos, empatía y asertividad, elementos más característicos de lo femenino en México (Rocha Sánchez y Díaz Loving, 2012), alcanzaron porcentajes altos, que van desde 76.9% (ítem 21) hasta el 100% (ítem 38), así como una puntuación media igual en ambos sexos (\bar{X} hombres=2.9; \bar{X} mujeres=2.9).

Finalmente, al comparar las medias por escuela y edad, respecto a la comisión de bullying y ciberbullying, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (\bar{X} Itzcóatl=1.3, \bar{X} JC=1.3, sig. bi= .597; \bar{X} 14años=1.3, \bar{X} 15años=1.2, sig. bi= .311).

La falta de diferencia estadísticamente significativa entre las medias por escuela, en cuanto al puntaje de conductas de bullying y ciberbullying, es concordante con los hallazgos pioneros de Olweus (2006). Este autor identificó que los elementos constitucionales de la escuela, como tamaño, estrato social de referencia, modalidad de plan de estudios, etc., no son variables que determinan la aparición de bullying. En pocas y crudas palabras: el bullying y el ciberbullying se pueden producir en cualquier tipo de escuela del mundo.

Era de esperarse que los participantes de 14 años de edad y los 15 perpetraran relativamente los mismos niveles de bullying y ciberbullying, puesto que, en realidad, las personas no presentan cambios cognitivos, emocionales y sociales importantes entre estas dos edades consideradas, cuya distancia fue de tan sólo un año (Garassini Chávez, 2020); quizá hubiese sido significativa la diferencia si se hubiesen tomado edades más distantes, donde cada una implique una etapa del desarrollo humano distinta, por ejemplo: una la niñez, y la otra, la adolescencia.

CONCLUSIONES

En la presente investigación, se concluye en primer lugar que el bullying y el ciberbullying son una realidad preocupante en estudiantes de tercer grado de secundaria mexicanos, debido a que aproximadamente 1 de cada 10 estudiantes de la muestra perpetró acoso presencial y virtual, tasas que llegaron a aumentar a 8 de cada 10 y a 2 de cada 10 respectivamente.

Aunque las cifras encontradas no están significativamente por debajo o por arriba de las tendencias mundiales, regionales y nacionales, lo cierto es que se trata de dos problemáticas que deben ser atendidas con prontitud y eficacia, a razón de las graves, y a veces irremediables, consecuencias que producen no sólo en las víctimas, sino en los testigos y hasta en los propios victimarios.

En segundo lugar, se concluye que las habilidades sociales son un factor de protección en contra de la comisión de conductas de bullying y ciberbullying ($r = -0.295$); con lo que, a su vez, se confirma la consecución del objetivo general del presente estudio.

Específicamente, las habilidades sociales de comunicación, para hacer amigos, la asertividad y la empatía demostraron ser capaces de evitar que los estudiantes de la muestra perpetraran conductas de bullying y ciberbullying, muy probablemente porque estas habilidades implican recursos cognitivos, conductuales y emocionales que permiten, entre otras cosas: 1) identificar y respetar los derechos de todos; 2) expresar y comprender respetuosamente la postura y las emociones positivas y negativas propias y de los demás; 3) establecer vínculos de cariño, apoyo y diversión mutuos.

En tercer lugar, se concluye que un estudiante retraído y tímido no se atreverá tan fácilmente a acosar, de manera presencial o virtual, a otro de sus compañeros ($r = -0.338$); probablemente porque el primero carece de recursos sociales, como popularidad y prestigio, o personales, como seguridad y

valentía, que lo hagan en cierta medida inmune a la réplica que le dirija el segundo; más bien, tiene más probabilidades de ser acosado por sus pares.

En cuarto lugar, se concluye que los perpetradores de bullying y ciberbullying no exhiben enojo encubierto ni dificultad para expresar pensamientos y emociones ($r = -.055$); esto tal vez se deba a que los acosadores no tienen necesidad de ocultar su experiencia subjetiva, al menos no aquella referente a la defensa de lo que creen ellos merecer, y la expresen, pero de una manera impositiva, cruel y ventajosa.

En quinto lugar, se concluye que si un estudiante acosa a sus compañeros de manera presencial, es altamente probable que también lo haga de forma virtual, y viceversa ($r = 0.648$). Para esta relación se debe tomar en cuenta la naturaleza persecutoria del bullying y ciberbullying y una especie de necesidad de supremacía en el victimario.

En sexto lugar, se concluye que los estudiantes varones tienen mayor riesgo de perpetrar y bullying y ciberbullying que sus compañeras (\bar{X} hombres=1.4, \bar{X} mujeres=1.2, sig. bi= .042); lo cual, más que una cuestión biológica, es muy probable que se deba a elementos histórico-socio-culturales, como podría ser la identidad de género.

De forma general, se concluye que el bullying y el ciberbullying son una realidad preocupante en estudiantes adolescentes mexicanos, donde los varones están en mayor riesgo de convertirse en perpetradores que sus compañeras, y que si alguien perpetra acoso presencialmente es muy probable que también lo haga virtualmente y viceversa; sin embargo, las habilidades sociales son un factor protector para evitar llevar a cabo estos dos tipos de violencia escolar.

Alcances del estudio

El presente estudio corrobora: 1) el efecto protector que tienen las habilidades sociales en contra de las conductas de bullying y ciberbullying; 2) que perpetrar uno de estos dos tipos de violencia aumenta la

probabilidad de perpetrar el otro; y 3) que los estudiantes varones, comparados con sus compañeras de escuela, tienen mayor riesgo de acosar presencial y virtualmente a sus pares.

Esta evidencia empírica permite justificar y planear futuras investigaciones e intervenciones para erradicar el bullying y el ciberbullying, ya que las habilidades sociales, así como una identidad de género más inclusiva y tolerante, pueden enseñarse y aprenderse con métodos estructurados.

Es digno de mencionar el marco teórico de la presente investigación, el cual, no sólo brinda una basta información sobre los temas a tratar, sino que, al recurrir a ciencias como la irenología (estudios sobre la paz), la sociología, la pedagogía y el psicoanálisis, también lo hace de una manera crítica y propositiva; entre sus aportaciones se encuentran principalmente:

Una concepción de violencia significativamente amplia, la cual: 1) además de contemplar la acción de una persona (violencia personal), también toma en cuenta elementos del sistema de relación (violencia estructural) así como de la cultura (violencia cultural); 2) establece que el perpetrador no siempre tiene la intención de causar daño a alguien más; 3) señala que la víctima puede estar de acuerdo con o causarse ella misma las vejaciones; y 4) que el ejercicio de la violencia suele traer ganancias a quienes la perpetran e incluso a quienes la padecen.

Una nomenclatura más total de las relaciones de supra-subordinación social. Se cree conveniente nombrar los dos efectos resultantes de una relación social asimétrica, como por ejemplo: poder-obediencia, dominio-sumisión. Esto con la finalidad de hacer notar que son fenómenos que emergen de un vínculo, delimitado por un espacio y momento específico, entre dos o más sujetos, y no una cualidad individual; de igual manera y no menos importante, para visibilizar a los que en dichas relaciones se encuentran, por decirlo de algún modo: abajo, o en desventaja. En resumen, para que se haga consciencia de que no hay quien ejerza poder si no tiene quien le obedezca, ni quien sea obediente si no hay alguien que ejerce el poder.

La dualidad víctima-victimario en el perpetrador de bullying y ciberbullying. La violencia es un acto aprendido y la única manera de aprenderla es haber sido víctima de ella. No se trata de *romantizar* al victimario, éste tiene que asumir todas las responsabilidades y sanciones de sus actos, sin embargo, tampoco se cree conveniente criminalizarlo o considerarlo un ente defectuoso *per se*, más bien un sujeto que requiere ayuda para sanar sus heridas y para no seguir reproduciendo y exteriorizando el daño sufrido. También entre algunas de las víctimas de acoso se produce esta dualidad, claro con tonalidades particulares, como en el caso de la víctima activa, o mal llamada provocadora, la cual perpetra y padece bullying y ciberbullying a la vez; o aquella que más adelante se dedica a acosar o a violentar a sus compañeros, a veces de una manera más cruel que quienes la violentaron; o la que no exterioriza la violencia y la ejerce contra sí misma con autoacusaciones, vergüenza, autodesprecio, autolesiones, etc.

Cifras de bullying y ciberbullying antes, durante y después del confinamiento por COVID-19. Esto con la finalidad de que se observe brevemente el desarrollo de estos dos tipos de violencia poco antes, durante y después de que los estudiantes vivieran la educación en línea.

Limitaciones del estudio

En primer lugar, el propio diseño del estudio, que fue de campo, transversal, descriptivo, correlacional y *expo facto*, el cual, tiene niveles bajos de generalización y predicción.

En segundo lugar, el instrumento utilizado, la *Escala Modificada de Habilidades Sociales y Bullying*, de Chávez Becerra y Aragón Borja (2015), el cual, a pesar de contar con un Alfa de Cronbach de 0.815 en una muestra mexicana, sólo se enfoca en la perpetración y no en la victimización u observación de bullying y ciberbullying. Además, no establece frecuencias exactas, ya que va desde Nunca hasta Siempre, ni tampoco un punto de inicio desde cuándo comenzaron a llevarse a cabo las conductas, si se llevaron a cabo desde hace un mes, un bimestre, o desde hace todo un ciclo escolar.

En tercer lugar, la utilización del autoinforme, como lo es la *Escala Modificada de Habilidades Sociales y Bullying*, de Chávez Becerra y Aragón Borja (2015), que aun cuando resulte de amplia, rápida, fácil y económica aplicación, no deja de tener inconvenientes, entre los más relevantes: 1) que los reactivos no abarquen significativamente las situaciones reales que viven los estudiantes, o que no estén redactados de la manera adecuada para ellos, incluyendo las frecuencias a considerar; 2) la posibilidad de falsear información, a causa del olvido o por la intención de generar una impresión determinada al evaluador.

En cuarto lugar, las correlaciones identificadas tuvieron un nivel bajo o medio, no por ello despreciables, sin embargo, es probable que, dada la naturaleza relacional del bullying y el ciberbullying, resulte más beneficioso considerar variables de tipo más social y colectivo, por ejemplo: la cohesión entre estudiantes (Lucas-Molina et al., 2022).

En quinto lugar, la muestra fue estudiada en el año 2015, y a partir de entonces, el país y el mundo entero han atravesado momentos de gran impacto histórico, social y cultural, entre los más importantes: el triunfo del partido MORENA sobre el PRI en las elecciones presidenciales de México 2018, y el confinamiento mundial por la pandemia de COVID-19; por lo que los sujetos de estudio pueden no representar con tanta fidelidad a la comunidad estudiantil actual, la cual vivió, entre muchas otras cosas, una educación a distancia; no obstante, tal y como lo sugieren los estudios comparativos acerca del antes, durante y después de las clases remotas por la más reciente crisis sanitaria (Gómez-León, 2021; Englander, 2021; Repo et al., 2022; Wong, 2022), la escuela y las relaciones cara a cara son determinantes en la generación de bullying e incluso de ciberbullying, de tal suerte que lo que reporta la presente investigación sigue siendo útil para esta nueva normalidad que están experimentando los estudiantes en las aulas.

Recomendaciones

Para futuras investigaciones

Se sugiere que los próximos estudios sean de corte longitudinal, explicativo y con un diseño cuasi o totalmente experimental, esto a razón de aumentar los grados de generalización y predicción de los resultados. Aunque también parece muy enriquecedor el llevar cabo una investigación de corte cualitativa, tal como la realizada por Gómez-Nashiki (2021), y poder conocer más a fondo la subjetividad de los participantes.

Que las muestras sean más grandes y/o más variadas para poder reconocer la intervención de otras variables como: el origen étnico; la posición económica y social; nivel educativo; etc.

Estudiar más detalladamente las relaciones de supra-subordinación social entre los implicados, especialmente los extremos: poder-obediencia y dominio-sumisión, para observar la existencia de diferencias.

Emplear otras herramientas diferentes al autoinforme, sin que esto signifique privarse de éste último; de tal manera que se puedan observar distintos planos de la conducta objetivo. El análisis funcional de la conducta, la entrevista, evaluación de terceros, la observación en situaciones reales, y las pruebas estructuradas de interacción breve, semi o completamente externas, bien podrían resultar eficaces para tal propósito.

Evaluar a los tres principales implicados: víctima, victimario y testigo, y si es posible, también al cuerpo docente y padres y madres familia, quienes seguramente tienen información de gran valor para comprender estas problemáticas, puesto que, al final de cuentas, son los adultos responsables en los dos principales contextos de los niños y adolescentes, que son: el hogar y la escuela.

Para las instituciones gubernamentales

Crear, modificar y/o publicar políticas claras, informadas, firmes, y con sentido humano y ético, respecto al bullying y ciberbullying; donde, en un principio, queden bien definidas estos dos tipos de violencia, sus modalidades, modos de detección, intervención y prevención, y sobre todo los derechos y obligaciones de cada uno de los posibles implicados.

Apoyar o crear organismos públicos que se dediquen especialmente a la investigación, detección e intervención de la violencia escolar en general, y de bullying y ciberbullying, en particular; desde una perspectiva humanista, pacífica, y de equidad.

Transmitir en todos los medios de información y comunicación posibles habilidades sociales, formas pacíficas y sanas de convivencia, así como la naturaleza, efectos y formas de hacerle frente al bullying y al ciberbullying.

Para las escuelas

Llevar a cabo una investigación metódica acerca de la proporción de victimización, perpetración y observación de bullying y ciberbullying en la escuela, para conocer la magnitud del problema.

Posteriormente, seleccionar representantes de la comunidad escolar, donde se incluyan directivos, docentes, tutores, orientadores, psicólogos, trabajadores sociales, padres y madres de familia y estudiantes, quienes se reunirán para las siguientes tareas: 1) Conocer los resultados de la investigación, así como el concepto, tipos y consecuencias del bullying y ciberbullying; 2) Crear y justificar un plan de mediano y largo plazo para la prevención, detección e intervención de estos tipos de violencia; 3) Redactar y publicar un reglamento general de conducta, que sea conciso y claro, que aborde conceptos clave, derechos, obligaciones, procedimientos y estancias de prevención, detección, intervención, y sanciones; 4) Construir y llevar a cabo una evaluación de resultados.

Entre las acciones específicas que pueden contemplarse en el plan contra el bullying y cyberbullying están:

Entrenamiento escalonado de cada grupo que compone la comunidad escolar, respecto a habilidades sociales, la sana, justa y pacífica convivencia y solución de conflictos, así como de la prevención, detección e intervención en contra de la violencia.

Vigilancia en los patios, comedores, entradas de los baños y gimnasios por parte de adultos responsables, conocedores del tema, y comprometidos actuar en caso de cualquier incidente.

Contar con un buzón, una línea telefónica, un correo electrónico, o cualquier otro medio para la denuncia anónima o abierta de incidentes, asegurándose de que efectivamente se atenderá de la forma más conveniente posible y se protegerá la integridad de las víctimas y de los informantes.

Crear reglamentos de convivencia en el aula, incluida la que está destinada al uso de equipos de cómputo.

Adquirir programas de filtro y control de dispositivos escolares, y establecer un reglamento para el uso adecuado de aquellos que son de la propiedad de cada miembro de la comunidad escolar.

Incluir en la planeación semanal de clases, temas sobre bullying, cyberbullying, así como de paz, solución pacífica de conflictos, habilidades sociales, entre otros.

Llevar a cabo ferias, jornadas, kermeses, etc. sobre habilidades sociales, solución pacífica de conflictos, etc.

Si se sospecha o se ha detectado un caso de bullying y/o cyberbullying en la escuela:

Escuchar detenida, respetuosa y confidencialmente, así como sin prejuicios, a cada uno de los informantes o implicados, para conocer a fondo la situación, motivaciones, sentimientos, etc. Asegurándoles lo más que se pueda su integridad, y convencerlos de comunicar la situación a sus padres y madres, o a cualquier adulto responsable.

Realizar una reunión entre los principales implicados y los padres y madres de éstos, para conversar sobre la situación, buscar soluciones, hacer reparaciones de daño, etc. sin que se tenga que llegar a más ataques o actos violentos. Ahora bien, se ha de tener en consideración que si las víctimas no se sienten preparadas para platicar cara a cara con el victimario y otros implicados, se puede prescindir de su presencia.

Para padres y madres de familia

Estar atentos a cada una de las señales de alerta siguientes:

Es posible que el menor sea víctima de bullying y/o ciberbullying si: 1) regresan de la escuela al hogar con prendas de vestir, u objetos personales rotos, maltratados o sin ellos; o llegan con heridas, golpes, cortes, rasguños que no se pueden explicar fácilmente; 2) tienen pocas amistades; 3) no quieren asistir a clases; 4) exhiben cambios de humor exagerados, irritabilidad, tristeza, llanto, sin motivo aparente; 5) empiezan a desaparecer objetos o dinero de la casa (Olweus, 2006); 6) se muestra ansioso, triste, enojado al usar las TIC, o deja de utilizarlas de forma abrupta (Kowalski et al., 2010).

En cambio, si el menor: 1) muestra una especie de necesidad de controlar y triunfar sobre los demás; 2) son desafiantes ante la autoridad; 3) no toleran la frustración; 4) tienen dificultades en comprender el dolor ajeno; 5) han participado en conductas antisociales como el robo, el consumo de drogas, vandalismo (Olweus, 2006); es probable que acose presencial o digitalmente a sus compañeros de escuela.

En general, padres y madres de familia tienen que crear un ambiente cálido, amoroso, comunicativo, y seguro en el hogar.

Si ya confirmaron que el menor sufre o perpetra bullying y/o ciberbullying, lo primero que tienen que hacer es tratar de escucharlo y comprenderlo; agradecerle, si fue él mismo quien les notificó, su

confianza y valentía para hacerlo; comprometerse a apoyarlo en lo que necesita, sobre todo a superar el sufrimiento que vive ante la situación; solicitar ayuda profesional; no culpabilizar ni recriminar a nadie.

Evitar, en un intento por proteger o disciplinar al menor, privarlo del contacto social, tanto de manera presencial como digital; ya que se le niega la oportunidad de aprender habilidades importantes para la relación con otras personas.

Establecer un reglamento de convivencia en el hogar y el uso de los dispositivos electrónicos.

Conocer, participar y supervisar, sin llegar a ser intrusivos, la actividad del menor en la escuela y en el ciberespacio.

Inculcar al menor que la violencia es evitable, injusta y cruel; que tiene que denunciarse; y que puede ayudar de alguna manera a las víctimas o a sí mismo.

Para psicólogos

Conocer e investigar acerca del fenómeno del bullying y cyberbullying, así como del de la violencia, el conflicto, la agresividad, la paz, las habilidades sociales, la inteligencia emocional, y todo lo que involucra la sana convivencia en la escuela.

Si ha de intervenir en un caso concreto tiene que:

Conducirse con apertura, honestidad, ética, compromiso, respeto y solidaridad hacia los distintos implicados.

Comprender la postura de cada implicado, y ofrecerles alternativas de solución basadas en la demostración científica.

Apoyarse de otros profesionales y entes significativos, como son los padres y madres, docentes, directivos, médicos, trabajadores sociales, orientadores, servidores públicos, instituciones.

Reconocer ante todo que la violencia y la paz son actos humanos, aprendidos y, por tanto, modificables.

Para víctimas

Identificar las distintas maneras en las que pueden ser violentadas, guiándose principalmente por el dolor, la incomodidad, la obligación, la frustración que ciertas acciones de otros les producen; o bien, consultar fuentes confiables.

Convencerse de que la violencia que sufren es injusta, cruel y evitable; que no hay algo mal en ellas que las obligue a ser objeto de injurias; y que, por tanto, merecen salir de la mejor manera posible de la situación.

No identificarse, vanagloriar o justificar al atacante, éste actúa de un modo incorrecto, injusto, cruel y evitable. Esto facilita censurar y erradicar cualquier tipo de violencia, evitar convertirse en próximos victimarios.

Comunicar la situación a alguien de confianza, aunque éste tenga que guardarlo en secreto por un tiempo, ya que aumenta la probabilidad de que se cuente con pruebas, pero sobre todo, disminuir el sentimiento de soledad, desamparo y abandono.

Tener a disposición cualquier prueba de violencia sufrida, para futuras aclaraciones y comprobaciones.

No culparse si no se tienen los recursos necesarios para confrontar al victimario; es válido solicitar ayuda, pero sobre todo comprender que no todas las situaciones están bajo el control de uno mismo, y que la subordinación, muchas veces es la alternativa inmediata que se cree más funcional para no sufrir mayores perjuicios.

Para victimarios

Ser conscientes de que sus actos son crueles, injustos y evitables, y que nada los justifica ni los exonera de responsabilidades.

Comprender que por muchas ventajas que pudiesen obtener en la violencia que ejercen, lo cierto es que, además de las probabilidades de que alguien intente vengarse después o que reciban un castigo o sanción, están minando su propio desarrollo, puesto que la perpetración de bullying y cyberbullying lo priva: 1) de relaciones auténticas, sanas y agradables; 2) de la oportunidad de conocer las emociones y pensamientos de los demás y de sí mismos, 3) de aprender a tolerar la frustración y a ceder. Además, aumenta el riesgo de involucrarse en situaciones autodestructivas como drogadicción, delincuencia, violencia en la pareja.

Reconocer que también necesitan y merecen ayuda, puesto que la violencia es aprendida, y la única forma de hacerlo es haberla sufrido, por lo que se convierte en un ser dual y contradictorio, es victimario-víctima, y no permite la sanación del maltrato del que alguna vez fue objeto, sino que lo reproduce interna y exteriormente.

Para testigos

Convencerse de que son pieza clave en la consolidación y gravedad de una situación de bullying y cyberbullying, y de tomar un papel más activo en estos tipos de violencia, para no conformarse con sólo mirar o murmurar.

Considerar a la violencia como lo que es: un acto cruel, injusto y evitable, aun cuando la misma víctima parezca estar de acuerdo con el maltrato del que es objeto.

Por muy amigable o sano que parezca, no sumarse, al menos no a la primera, a las acciones que un estudiante dirige a otro para: reírse o divertirse; obtener una ventaja o ganancia; imponer su voluntad. Es preciso que evalúen bien la situación, y verificar si el blanco de estas acciones experimenta al momento algún tipo de molestia, tristeza, enojo, ansiedad, miedo.

No compartir, archivar, editar o comentar tan fácilmente en el ciberespacio material que involucre a otro compañero; si es posible pedir su consentimiento para hacerlo, y si se verifica que en realidad se

trata de un ataque, eliminarlo, censurarlo y/o denunciarlo; publicar muestras de cariño y apoyo a la víctima.

Tratar de ser lo más empáticos y solidarios con la víctima, no dejarla sola, acercarse a ella para conocerla y saber su punto de vista sobre los hechos, e incluirla en distintas actividades y espacios.

Censurar y oponerse a la violencia, aunque no se dirijan directamente al victimario, o a la víctima, sino a otras personas, sobre todo adultas, que crean pueden ser de utilidad.

REFERENCIAS

Alegre Rosselló, A. (2018). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional de los niños: estrategias para padres*. Pirámide.

Almaraz Feroso, D., Coeto Cruzes, G. y Camacho Ruiz, E. J. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706

Aragón Borja, L. E., Chávez Becerra, M. y Méndez Lozano, S. M. (2019, Julio-Diciembre). Bullying y cyberbullying: su relación con habilidades sociales en estudiantes de la Ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 21(2), 139-163. <https://es.scribd.com/document/492389967/Revista-Psicologia-y-Educacion-Vol-21-num-2>

Azúa Fuentes, E., Rojas Carvallo, P. y Ruiz Poblete, S. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(3), 432-439. doi:10.32641/rchped.v91i3.1230

Ballester Arnal, R. y Gil Llario, M. D. (2002). *Habilidades sociales: evaluación y tratamiento*. Síntesis.

Betancourth, S., Zambrano, C.; Ceballos, A. K., Benavides, V. y Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Psicoespacios*, 11(18), 133-147. DOI: 10.25057/21452776.898

Boggiani, E. (2012). El adolescente violento. En E. Balbi, E. Boggiani, M. Dolci y G. Rinaldi, *Adolescentes violentos: con los otros y con ellos mismos* (Trad. M. Pons Irazazábal, pp. 13 - 30). Herder.

Bowlby, J. (1995). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego* (1ª reimpresión). Paidós.

Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7a ed.). Siglo XXI.

Cacho Becerra, Z. V., Silva Balarezo, M. G., y Yengle Ruíz, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación*, 15(2), 186-205. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552019000200186&script=sci_arttext&tlng=pt

Canales, J. (2017). *Suicidio: prevención y apoyo para caso de emergencia*. Paidós.

Cárdenas Guzmán, G. (2015, Abril). Ciberacoso. *¿Cómo ves?*, (197), 10 - 14.

Carpizo, J. (1999, Mayo-Agosto). El poder: su naturaleza, su tipología y los medios de comunicación masiva. *Boletín mexicano de derecho comparado*, (95), 321-356. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/3588/4321>

Cascón Soriano, P. (s.f.). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Educacion%20en%20y%20para%20el%20conflicto.pdf>

Castanyer Mayer-Spiess, O. (2011). *La asertividad: expresión de una sana autoestima* (34 ed.). Desclée De Brouwer.

Chávez Becerra, M. y Aragón Borja, L. E. (2015). Escala de habilidades sociales y bullying (Inédita).

Chávez Becerra, M. y Aragón Borja, L. E. (2017, Enero-Junio). Habilidades Sociales y Conductas de Bullying. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 21-37. <http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.3.1.2017.41.21-37>

Chocarro, E. y Garaigordobil, M. (2019). Bullying y ciberbullying: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57-71. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612019000200057

Coser, L. A. (1961). *Las funciones del conflicto social*. Fondo de cultura económica.

Crespo Diaz, Y. (2019, Mayo). El acoso escolar: bullying [Ponencia de Congreso]. *Centro de Estudios Latinoamericanos "Justo Arosemena"*, (162), 127-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535059263011>

Del Águila, R. (2003). La política: del poder a la legitimidad. En Autor, *Manual de Ciencia Política* (3ª ed., pp. 21-34). Editorial Trotta.

Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005, Mayo). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558. <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>

Díaz, M. (2018, 30 de agosto). Misión Paz Escolar: un programa de Facebook contra la violencia alcanzará a más de 15,000 estudiantes en México. *Meta Noticias*. <https://about.fb.com/ltam/news/2018/08/mision-paz-escolar-un-programa-de-facebook-contra-la-violencia-alcanzara-a-mas-de-15000-estudiantes-en-mexico/>

Díaz-Cerveró, E. y Barredo Ibáñez, D. (2017). Las posibilidades de participación de los usuarios en los principales cibermedios nacionales mexicanos. *Cuadernos.Info*, (40), 53-69. <https://doi.org/10.7764/cdi.40.1094>

Díaz-Guerrero, R. (2008a). El amor y el poder en la sociocultura mexicana. En Autor y Compilador, *Psicología del mexicano: Descubrimiento de la etnopsicología* (6a ed., pp. 71 - 81). Trillas.

Díaz-Guerrero, R. (2008b). Tipos Mexicanos. En Autor y Compilador, *Psicología del mexicano: Descubrimiento de la etnopsicología* (6a ed., pp. 15 - 34). México: Trillas.

Dolci, M. y Rinaldi, G. (2012). Los escenarios de la violencia. En E. Balbi, E. Boggiani, M. Dolci y G. Rinaldi, *Adolescentes violentos: con los otros y con ellos mismos* (Trad. M. Pons Irazazábal; pp. 31 - 55). Herder.

EFE. (2011, 10 de abril). Justifica multiasesino de Brasil masacre por bullying. *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/node/728869>

Englander, E. (2021). Bullying, cyberbullying, anxiety, and depression in a sample of youth during the coronavirus pandemic. *Pediatric Reports*, 13(3), 546-551. doi.org/10.3390/pediatric13030064

Etkin, P., Walker, J. O., Vidal Arenas, V., Ortet, G. y Mezquita, L. (2020). Víctima y verdugo: características de personalidad y psicopatología de los receptores y perpetradores de bullying. *Àgora de Salut*, 7, 85-93. <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2020.7.9>

Fernández, I. (2003). Tipos de hechos violentos. En Autora y Compiladora, *Escuela sin violencia: resolución de conflictos* (3a edición, pp. 47-73). Alfaomega.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2da ed.). Siglo XXI.

Freud, S. (1905). Aberraciones sexuales. En Autor, *Sigmund Freud. Obras completas* (1992, Trad. J. L. Etcheverry, 6a reimpresión, Vol. 7, pp. 123-156). Amorrortu.

Gallino, L. (2007a). Autoridad. En A. Reza (Ed.) *Diccionario de sociología* (4a ed. en español; pp. 69 - 76). Siglo XXI.

Gallino, L. (2007b). Dominio. En A. Reza (Ed.) *Diccionario de sociología* (4ª ed. en español, pp. 332-339). México: Siglo XXI.

Gallino, L. (2007c). Poder. En A. Reza (Ed.) *Diccionario de sociología* (4ª ed. en español, pp. 707-714). México: Siglo XXI.

Galimberti, U. (2002) Agresividad. En Autor, *Diccionario de psicología* (Trad. M. G. de Quevedo, 1a ed. en español, pp. 33-35). Siglo XXI.

Galtung, J. (1981). Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías. En A. Joxe (Coordinador), *La violencia y sus causas* (pp. 91 - 106). <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000430/043086so.pdf>

Galtung, J. (1985). Sobre la Paz (Capítulo 1; pp. 27-63). En Solís, L. y Peñas, M. (1995). Para estudiar el conflicto, la guerra y la violencia. En Autores, *Educación para la paz* (pp. 58-88). EUNED. https://books.google.com.mx/books?id=bUX10GUdVzYC&pg=PA62&lpg=PA62&dq=violencia+johan+galtung&source=bl&ots=q4gOpkSgpC&sig=gi-E64KiEn4UkZYyOuKMNEu-WMk&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwicodbf__3VAhVsBMAKHXiFBwQ4FBDoAQgmMAA#v=onepage&q=violencia%20johan%20galtung&f=false

Galtung, J. (2003, Diciembre). Violencia cultural (Trad. T. Toda) [Documentos de trabajo Gernika Gogoratuz].
de <https://www.gernikagogoratuz.org/web/uploads/documentos/202892edd66aafe5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf>

Garaigordobil Landazabal, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Ciberprogram 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying (1a ed. digital) [formato PDF]. Pirámide.

Garaigordobil Landazabal, M., Mollo-Torrico, J. P. y Larrain Mariño, E. (2018). Prevalencia de bullying y ciberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(3), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7005978>

Garassini Chávez, M. E. (2020). La Adolescencia. En Autora, *Desarrollo positivo adolescente* (pp. 11-43). Manual Moderno.

García, A. y Fernández, I. (2020, Septiembre-Diciembre). Auto-ocultación del acoso escolar si se es víctima, agresor o testigo, y su vinculación con el bienestar subjetivo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 150-165. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a9>

Giant, N. (2016). Ciberseguridad para la i-generación. Usos y riesgos de las redes sociales y sus aplicaciones. Narcea.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza (Trad. A. Sáenz). Martínez Roca.

Gómez-León, M. I. (2021). Disminución de la ansiedad en las víctimas del bullying durante el confinamiento por COVID-19. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-20. doi.org/10.6018/red.439601

Gómez-Nashiki, A. (2021, Septiembre-Diciembre). Cyberbullying: argumentos, acciones y decisiones de acosadores y víctimas en escuelas secundarias y preparatorias de Colima, México. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 1-23. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-10681>

Grande, M., Cañón, R. y Cantón, I. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación: evolución del concepto y características. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 218-230. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1703/1559>

Ham, R. (2017, 10 de Febrero). La masacre de Virginia Tech. *El Gráfico*. <https://www.elgrafico.mx/especiales/asesinos-seriales/10-02-2017/la-masacre-de-virginia-tech>

Herrera López, M., Lagos, A., Villota, Y., Pantoja, D. y Figueroa, M. F. (2021). “PARCEROS”: Un programa para la prevención e intervención del acoso escolar (bullying) en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 360-378. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1595>

Horney, K. (1955). *La neurosis y el desarrollo humano: la lucha por la autorrealización* (Trad. J. Martínez Alinari). Editorial Psique.

Huertas, D., López-Ibor Aliño, J. J. y Crespo Hervás, M. D. (2008) Definición y clasificación. En Autores, *Neurobiología de la agresividad humana* (1a ed., 2a reimpression, pp- 1-13). Ars Medica.

Hunt, J. (2007). La sumisión. Cómo sujetarse con un espíritu fortalecido (Trad. E. Cantú de Márquez). En Autora (de la colección), *Claves bíblicas para la consejería*. Recuperado de <http://www.hopefortheheart.org/wp-content/uploads/downloads/sp-keys-compressed/Submission.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021, Julio). Módulo sobre Ciberacoso. MOCIBA 2020. Principales resultados. <https://www.inegi.org.mx/programas/mociba/2020/>

Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: el acoso escolar en la era digital* (Trad. F. Campillo Ruiz). Desclée de Brouwer.

León Rubio, J. M. y Medina Anzano, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En F. G. Rodríguez y J. M. León Rubio (Eds.), *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención* (pp. 15-28). Síntesis.

López Peñalosa, J. y Pintor Sánchez, B. E. (2015). Verguenza, bullying y obesidad: sufrimientos entrelazados. En M. Orozco, A. Méndez y Y. García (Coordinadores y Autores), *Bullying: Estampas infantiles de la violencia escolar. Exploraciones psicológicas* (1a edición, pp. 73-84). Universidad Michoacana de San Nicolás; Manual Moderno.

Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Solbes-Canales, I., Ortuño-Sierra, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Bullying, cyberbullying and mental health: the role of student connectedness as a school protective factor. *Psychosocial Intervention*, 31(1), 33 - 41. <https://doi.org/10.5093/pi2022a1>

Luna Santiago, G., Hermoso Sandoval, J.L., González Millán, A., Argonza Moreno, R., Ibarra Carrasco, R. y Gutiérrez Quiroz, J. (2016, Julio). Conceptos de Red y Servicios de Internet. Unidad I: Taller de Cómputo. http://www.cch-oriente.unam.mx/tallerportal/u1internet/audios_t_c.pdf

Mendoza González, B. y Maldonado Ramírez, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo Sum*, 24(2), 109-120. <https://www.redalyc.org/journal/104/10450491003/10450491003.pdf>

Meta. (2019, 1 de noviembre). Misión Paz Escolar llegará a más adolescentes en México y se presenta en Colombia. *Meta Noticias*. <https://about.fb.com/ltam/news/2019/11/mision-paz-escolar-llegara-a-mas-adolescentes-en-mexico-y-se-presenta-en-colombia/>

Meta y Yeltic. (s. f.) Misión Paz Escolar. <http://misionpazescolar.com/index.html>

Molina del Peral, J. A. y Vecina Navarro, P. (2015). Bullying, cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso? (1a ed.). Pirámide.

Musalem, R. y Castro, P. (2014, Diciembre). Qué se sabe de Bullying. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26 (1), 14-23. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S071686401500005X>

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (Trad. R. Filella; 2a ed.). Alfaomega.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018-RESULTADOS* [Nota país]. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Ortega Ruiz, R. (2003). Violencia, agresión y disciplina. En I. Fernández (Compiladora y Autora), *Escuela sin violencia: resolución de conflictos* (3a ed., pp. 23-34) Alfaomega.

Pansza, M. (1999). *Pedagogía y currículo* (7a. ed.). Gernika.

Patiño-Masó, J., Gras, M.-E., Salamó, A., Arboix, M. y Font-Mayolas, S. (2021). Acoso escolar en estudiantes de secundaria: consumo de alcohol, percepción de la salud y calidad relaciones familiares en agresores y/o víctimas. *Health and Addictions/ Salud y Drogas*, 21(1), 76-90. doi:10.21134/haaj.v21i1.515

Real Academia Española (s.f.a). Acosar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 20 de marzo del 2022, de <https://dle.rae.es/acosar>

Real Academia Española (s.f.b). Acoso. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 20 de marzo del 2022, de <https://dle.rae.es/acoso>

Repo, J., Herkama, S. y Salmivalli, C. (2022). Bullying Interrupted: Victimized Students in Remote Schooling During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00146-6>

Resett, S., Mesurado, B. González Caino, P. y Oñate, M. E. (2022). Nuevas problemáticas relacionadas con el uso de las tecnologías en el siglo XXI: un abordaje desde la prevención y el desarrollo psicosocial positivo en adolescentes. En B. Ramos del Río y J. J. Martí Noguera (Coords.), *Experiencias en ciberpsicología: hacia una nueva era de la psicología* (pp. 165-197). UNAM, FES Zaragoza. <https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2022/Publicaciones/libros/csociales/Ciberpsicologia.pdf>

Rivera Aragón, S. y García Méndez, M. (2012). *Aplicación de la estadística a la psicología* (1a. reimpresión). Porrúa.

Rocha Sánchez y Díaz Loving (2012). *Identidades de género: más allá de cuerpos y mitos*. Trillas.

Rodríguez Gómez, J. M. (2009, Enero-Abril). Acoso escolar: medidas de prevención y actuación. *Educação*, 32(1), 51-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812709007>

Rosales Jiménez, J. J., Caparrós Flores, B. M.M., Molina Rubio, I. y Alonso Delgado, S. H. (2013). *Habilidades sociales*. Mc Graw Hill.

Ruiz Fernández, M. A., Villalobos Crespo, A. y Díaz García, M. I. (2017). Técnicas de modelado y entrenamiento en habilidades sociales. En Autoras, Manual de técnicas y terapias cognitivo conductuales (pp. 293-334). Desclée De Brouwer.

Ruiz-Narezo, M., Santibañez Gruber, R. y Laespada Martínez, T. (2020). Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores. La implicación en ciclos de violencia. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 72(1), 117-132. Doi: 10.13042/Bordon.2020.71909

Ruwet, J.-C. (2007). Dominancia. En R. Doron y F. Parot (Directores), *Diccionario Akal de psicología* (p. 184). Ediciones Akal.

Sánchez-Domínguez, J. P., Magaña Raymundo, L. y Pozo Osorio, M. C. (2020, Julio-Diciembre). Estudio comparativo del ciberacoso en escolares de secundaria y medio superior. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 7(14), 39-52. <https://ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/715>

Sanmartín Esplugues, J. (2007, Julio). ¿Qué es la violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*, (42), 9-21. <http://revistas.um.es/daimon/article/view/95881/92151>

Secretaría de Cultura (s.f.). Hipertexto. *En el glosario del Centro de Cultura Digital*. Recuperado el 22 de mayo de 2022, de <https://editorial.centroculturaldigital.mx/glosario/hipertexto>

Selosse, J. (2007). Dominación. En R. Doron y F. Parot (Directores) *Diccionario Akal de psicología* (p. 184). Ediciones Akal.

Sospechoso en tiroteo era acosado en escuela. (2013, 11 de Enero). *Voz de américa*. <https://www.vozdeamerica.com/a/tiroteo-excuela-california-acosado/1581884.html>

Vander Zanden, J. (1990). Poder e influencia. En Autor, *Manual de psicología social* (Trad. L. Wolfson, 3a ed., pp. 473-501). Paidós.

Willard, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying, cyberthreats & sexting. *Center for Safe and Responsible Use to the Internet*, 1-10.
<https://cdn.ymaws.com/www.safestates.org/resource/resmgr/imported/educatorsguide.pdf>

Wong, A. P. (2022, 30 de octubre). Bullying en escuelas de México incrementó 13 por ciento durante 2022: Consejo Ciudadano. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/bullying-escuelas-mexico-incremento-13-ciento-2022>

ANEXO 1

Escala Modificada de Habilidades Sociales y Bullying, de Chávez Becerra y Aragón Borja (2015)

Edad ____ Sexo ____ Grado escolar ____ primaria ____ secundaria ____ preparatoria ____

A continuación se presentan una serie de enunciados o frases que describen diferentes situaciones, ante las cuales se te solicita que señales la manera en que tú te comportas. Por favor **lee cuidadosamente** cada enunciado y **marca la celda que mejor describe tu forma de actuar en cada situación: Siempre, Con frecuencia, A veces y Nunca**

No.	Enunciados o Frases	Me comporto así			
		Siempre	Con frecuencia	A veces	Nunca
1	Me enfado, discuto y peleo con facilidad.				
2	Si un amigo o compañero se dirige a mí de manera agresiva, se lo señalo				
3	Pienso mis opiniones, pero no las digo.				
4	Participo en las pláticas con otros, expreso mis opiniones, escucho y pido que me escuchen.				
5	He difamado a algún compañero por internet, diciendo mentiras sobre él para desprestigiarlo				
6	Si en repetidas ocasiones un compañero se burla o mofa de mí y continua haciéndolo aunque yo le haya dicho que me molesta, lo comunico a mis padres o a los profesores.				
7	Si en alguna situación es necesario, me presento a otras personas.				
8	Cuando a un amigo o compañero le gusta algo que hice, dije o traigo y me lo dice no sé qué hacer o contestar.				
9	Cuando otros me hacen una crítica, si me parece justa la acepto de lo contrario pido explicaciones y aclaro la situación.				
10	Me cuesta hablar cuando estoy con otras personas				
11	Expresar mis sentimientos de alegría y felicidad a mis amigos o compañeros me resulta difícil				
12	Cuando realizo actividades con mis amigos o compañeros, participo, doy, ideas o hago sugerencias				
13	Cuando compañeros o amigos se burlan de mí o me molestan en repetidas ocasiones, no digo nada y me guardo mi enojo				

		Siempre	Con frecuencia	A veces	Nunca
14	Si otros se dirigen a mí de manera amable, contesto de la misma manera				
15	Me es fácil identificar los problemas que se presentan en mi relación con amigos y compañeros				
16	Trato de ponerme en su lugar y escuchar a los otros cuando me comunican sus sentimientos y emociones negativas (enfado, tristeza, desánimo, etc.)				
17	Aceptar una invitación a participar en una actividad o juego, que me hacen compañeros o compañeras, es difícil para mí.				
18	Me gusta ofender o insultar a mis compañeros				
19	Suelo estar solo, apartado de los demás				
20	Agredo a mis compañeros con la intención de causarles daño				
21	Rechazo participar en juegos o bromas a otros amigos o compañeros, con las que no estoy de acuerdo o no me parecen.				
22	Me burlo de mis compañeros cuando se equivocan o por su apariencia física				
23	Me afectan mucho las bromas que los compañeros me hacen				
24	Enseguida suelo hacer amigos				
25	Considero que mis relaciones con amigos y compañeros son agradables				
26	Se me dificulta entender las emociones de los demás				
27	Pido respeto y defiendo mis propios derechos ante los demás				
28	Si alguien que me cae bien y me pide que lo deje participar en un juego o actividad conmigo, la acepto con gusto.				
29	Si otros me comunican sus sentimientos de felicidad y alegría, los escucho con atención y trato de compartir su estado de ánimo				
30	En conversaciones de grupo participo cuando es necesario y lo hago respetando las normas establecidas.				
31	Cuando un compañero es rechazado por los demás, me acerco a él e intento ayudarlo				
32	Me gusta sonreír a los demás en situaciones agradables.				

		Siempre	Con frecuencia	A veces	Nunca
33	Pido las cosas por favor, digo gracias y me disculpo si es necesario al relacionarme con otros compañeros o amigos.				
34	Cuando llego a un lugar donde hay otras persona saludo y me despido cuando salgo del lugar.				
35	He difundido en internet fotos o videos privados para desprestigiar a un compañero				
36	Cuando llego a tener un problema con amigos o compañeros, pienso varias formas de resolverlo y elijo la mejor para tratar de dar una solución.				
37	Amenazo a mis compañeros para que hagan las cosas que yo quiero				
38	Cuando lo necesito pido ayuda a compañeros y amigos				
39	Trato de ser simpático y agradable con los demás				
40	Si me piden algo prestado, me cuesta trabajo negarme				
41	Digo mis opiniones y las defiendo sin enojarme, gritar o agredir a los otros.				
42	Cuando mis compañeros y compañeras me saludan les contesto de la misma manera en que ellos lo hacen.				
43	Manifestar mi desacuerdo con opiniones de otros no es fácil para mí.				
44	Invitar a realizar una actividad o juego a compañeras y compañeros de la escuela no es algo que me caracterice.				
45	Suelo ignorar a algunos compañeros del grupo				
46	Si al estar platicando con algunos amigos o compañeros, se acercan otros con quienes nunca he platicado y quieren unirse a nuestra charla, acepto que participen.				
47	Con facilidad inicio conversaciones con otros.				
48	Busco pelea con niños más chicos que yo.				
49	Ayudo a mis compañeros cuando se encuentran en dificultades				
50	Si no estoy de acuerdo con algo que hacen o dicen compañeros o amigos, prefiero callarme y evitar entrar en conflicto.				
51	Si un amigo o compañero hace o dice algo que me gusta, le hago comentarios positivos (¡Órale, que bien!, ¡Me gusta!, ¡Qué padre!, etc.).				

		Siempre	Con frecuencia	A veces	Nunca
52	Si las personas con las que estoy platicando me dicen que no pueden continuar la conversación y que se tienen que ir, me enojo.				
53	Me gusta poner en ridículo a los demás				
54	Cuando tengo algún problema con amigos o compañeros, busco las causas que lo originaron.				
55	Me río en situaciones agradables con amigos y compañeros.				
56	En ocasiones no permito participar a los demás.				
57	Cuando llegó a tener algún problema con compañeros, porque considero que la forma de conducirse hacia mí es irrespetuosa, me callo y no se lo cuento a nadie.				
58	Si compañeros que no son de mi agrado inician una plática conmigo no sé qué hacer				
59	Cuando compañeros o amigos no se conocen entre sí los presento.				
60	Me gusta compartir mis cosas con los amigos o compañeros.				
61	Cuando quiero participar en una actividad o juego que otros están haciendo o van a hacer, les pido que me inviten.				
62	No expreso mi desacuerdo o no agrado, si compañeros y/o amigos hacen o dicen cosas para molestar a otros				
63	Me resulta sencillo unirme a la conversación de otros.				
64	Felicito a mis compañeros cuando les pasan cosas buenas				
65	Expresar mi enojo cuando algo que dicen o hacen compañeros y/o amigos me molesta, no es sencillo para mí.				
66	Para terminar una plática, les digo a los otros que tengo que finalizar la charla y me despido.				
67	Llamo por sus apodos a mis compañeros de grupo.				
68	He utilizado internet o el celular para insultar u ofender a algún compañero.				
69	Tengo muy pocos amigos.				
70	Me cuesta trabajo pedirle a un amigo que me haga un favor.				
71	Me gusta dominar a los demás				
72	Soy tímido y sumiso				

		Siempre	Con frecuencia	A veces	Nunca
73	Al proponerme actividades o juegos con los que no estoy de acuerdo, les digo a compañeros o amigos que no participaré.				
74	Defiendo a mis compañeros si se les ataca o se les critica injustamente.				
75	Si otros defienden sus derechos, los escucho con atención, trato de ponerme en su lugar y llegamos a un acuerdo.				
76	Me llevo bien con mis compañeros				
77	Me es fácil expresarles a mis amigos mis sentimientos de tristeza, enojo o desánimo.				
78	Me ruborizo con facilidad, soy vergonzoso.				
79	He llamado por teléfono o he enviado mensajes por internet para amenazar o asustar a un compañero				
80	Hago favores a compañeros y amigos en distintas ocasiones				
81	He intentado aislar a algún compañero de sus contactos en las redes sociales				

ANEXO 2



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SERVICIOS DE APOYO.
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA VALLE DE MÉXICO.
ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA N°9 "JULIÁN CARRILLO" C.C.T. 15DST0009B



SEIEM

"2016. Año del Centenario de la Instalación del Congreso Constitucional".

Oficio ST205C2214*E0009*2015-2016/ 070
ASUNTO: CONSTANCIA

A QUIEN CORRESPONDA:

Sirva este medio para enviarle un saludo y a su vez, informarle que el C. JOSÉ ANTONIO TALAVERA FLORES, estuvo el día de hoy en esta Escuela Secundaria Técnica 9 "Julían Carrillo" con la Aplicación de Escala HSYB, a los alumnos del 3º. "J" turno vespertino.

A petición del interesado se extiende la presente constancia en cd. Nezahualcóyotl, México a los siete días del mes de marzo de dos mil dieciséis.

ATENTAMENTE.

MTRO. WILIBALDO AGUIRRE SILVA.
DIRECTOR DEL PLANTEL

*tdma.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SERVICIOS DE APOYO
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA VALLE DE MÉXICO
SECTOR VII ZONA XX

SULTEPEC S/N COL. MARAVILLAS NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO, C.P. 57410, TEL. 57 01 13 66 y 57 63 63 81
Juliancarrillo_1@hotmail.com



Los Reyes Iztacala, 16 de marzo de 2016

C. PROFRA. MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ VALENTINO
DIRECTORA DE LA ESCUELA SECUNDARIA OFICIAL No. 537
"ITZCÓATL"
Presente.

Estimada Profra. González Valentino

Por medio de la presente, le solicitamos tenga a bien concedernos permiso para que el pasante de la Carrera de Psicología, José Antonio Talavera Flores, pueda aplicar en la escuela que usted tan dignamente dirige, un cuestionario sobre Habilidades Sociales y Bullying a algún grupo de 3er grado de secundaria.

El motivo por el cual estamos solicitando su permiso es porque en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, estamos realizando una investigación sobre cómo prevenir el bullying, esta investigación se llama "LAS HABILIDADES SOCIALES COMO UN FACTOR DE PROTECCIÓN CONTRA EL BULLYING", bajo la hipótesis de que, si un niño o adolescente presenta habilidades sociales adecuadas, es menos probable que cometa acoso, puesto que se desenvuelve e interactúa de manera armoniosa con sus compañeros; por otra parte, también será menos probable que permita que cometan acoso contra él, puesto que tendrá las suficientes habilidades para defender sus derechos.

Esta investigación inició hace dos años, en el primero nos dedicamos a la búsqueda y lectura de material pertinente sobre el tema y en el segundo, elaboramos un cuestionario que fue aplicado a 348 estudiantes desde el 5º grado de primaria y los tres de secundaria, como una primera aproximación para conocer la manera en que los chicos de escuelas de nuestro país están presentando este problema y el nivel de habilidades sociales que posean.

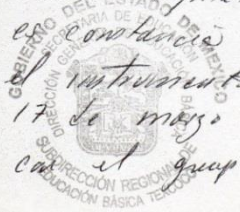
Con base en los resultados de este primer estudio, reformulamos el cuestionario y obtuvimos las propiedades psicométricas del mismo; ahora el siguiente paso es aplicar dicho instrumento modificado con el objetivo de determinar si está evaluando de manera apropiada lo que pretendemos medir, por lo que sería de mucha utilidad para esta investigación que nos permitiera aplicar dicho instrumento.

Sin más por el momento se despide de usted

Recibí Original y el presente es constancia que se aprobó el instrumento en fecha 17 de mayo 2016 a las 7:15 hrs con el grupo 3-B.

Atentamente
Mtra. Laura Edna Aragón Borja

Marta Elena del Pozo González
Directora



ESCUELA SECUNDARIA OFICIAL No. 537



Edificio de gobierno, segundo piso
Tel: 5623-1108
Av. de los Barrios N.º 1, Los Reyes Iztacala,
Tlalnepantla, EP 54090,
Estado de México, México.

UNIDAD DE EVALUACION
PSICOLOGICA



CAMPUS IZTACALA
UNAM