



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA

BULLYING: RESILIENCIA COMO FACTOR DE PROTECCIÓN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N:

EDNA FABIOLA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

SAMANTHA ZAPOTE PEREZ

JURADO DE EXAMEN

TUTORA: MTRA. XOCHITL ALEJANDRA BECERRIL
PLASCENCIA

COMITÉ: MTRO. JOSÉ ALBERTO MONTAÑO ÁLVAREZ

DRA. LILIA MESTAS HERNÁNDEZ

LIC. JOSÉ MANUEL GARCÍA CORTÉS

DRA. FABIOLA ITZEL VILLA GEORGE





Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradecimientos

A mí, misma por no desistir en este camino y continuar con los retos que en la vida se me presenten, éste representa uno más del cual estoy muy orgullosa.

A Emilia, que a pesar de todo ha confiado en mí. Sabes que eres mi ejemplo y te quiero mucho mamá.

A Saúl, porque estás conmigo en momentos de confusión y decisiones importantes. Gracias por impulsarme y caminar de la mano.

A mi abue, Trinidad González que sin saberlo me ha hecho sentir su gran apoyo durante la carrera.

A mi tutora Alejandra; quien me acompañó en este proceso de titulación, dejándome muchos aprendizajes.

A mis asesores, por ayudarme a enriquecer la investigación y mi formación como psicóloga.

Al participante y su mamá, porque sin saberlo son los ejes de este trabajo. Les doy mi sincero reconocimiento por apoyar a la formación de profesionales.

Licenciada en Psicología Edna Fabiola Rodríguez González

Índice

Resumen.....	5
Introducción.....	5
1. Antecedente de Bullying.....	9
1.1. Orígenes de Bullying.....	9
1.2. Concepto Bullying.....	10
1.3. Teorías explicativas: Una mejor comprensión del Bullying.....	12
1.3.1. Teorías psico-biológicas.....	13
1.3.2. Teoría del aprendizaje	15
1.3.3. Teoría del desarrollo cognitivo-social o moral.....	17
1.3.4. Teorías sociológicas.....	18
1.3.5. Teorías integradoras.....	20
2. Bullying como proceso.....	22
2.1. Actores de la relación de bullying.....	22
2.1.1. Quien ejerce Bullying.....	23
2.1.2. Quien recibe Bullying.....	26
2.1.3. Observadores.....	27
2.2. Tipos de acoso escolar.....	29
2.2.1. Verbal.....	29
2.2.2. Físico.....	30
2.2.3. Psicológico.....	32
2.2.4. Social.....	33
2.2.5. Cyberbullying.....	33
2.2.6. Sexual.....	34
3. Características de quien reciben Bullying.....	36
3.1. Posibles indicios de las personas que reciben bullying.....	37
3.2. Tipos de Víctimas.....	39
3.3. Consecuencias.....	42
3.3.1. Físicas.....	42
3.3.2. Psicológicas.....	42
3.4. Factores de Riesgo en personas que reciben bullying.....	45

3.5. Factores de Protección en personas que reciben bullying.....	52
4. Resiliencia como factor de protección.....	55
4.1. Antecedentes.....	55
4.2. Definición.....	56
4.3. Modelos de la Resiliencia.....	58
4.3.1. La rueda de la resiliencia en el campo educativo.....	58
4.3.2. Modelo de desafío.....	62
4.3.3. Modelo prevención-promoción.....	62
4.3.4. Modelo de la casita.....	63
4.3.5. Modelo de la resiliencia.....	64
4.4. Factores Resilientes.....	65
4.4.1. Factores de riesgo de la resiliencia.....	65
4.4.2. Factores de protección de la resiliencia.....	67
4.5. Pilares de la resiliencia.....	70
4.5.1. Estructura resiliente.....	73
4.5.2. Factores resilientes.....	73
5. Método.....	76
Tipo de estudio y diseño de investigación.....	77
Selección de la muestra.....	78
Recopilación de datos.....	79
Procedimiento.....	80
Análisis de datos obtenidos.....	81
6. Análisis de información.....	83
7. Discusión.....	95
8. Conclusión.....	102
Referencias.....	108
Apéndices.....	117

 Apéndice 1 Guía de entrevista al Director.

Apéndice 2. Registro de observación general.

Apéndice 3. Guía de entrevista al participante.

Apéndice 4. Guía de entrevista a la mamá.

Apéndice 5. Guía de entrevista a la maestra.

Apéndice 6. Guía de entrevista para identificar factores resilientes.

Apéndice 7. Cronología de la vida del participante y las agresiones.

Resumen

El bullying como proceso, es un tipo de violencia que se practica repetidamente a lo largo del tiempo, y esa reiteración permite que el sujeto agredido pierda la esperanza de que esa situación pueda llegar a cambiar (Calvo & Ballester, 2007). En general los estudios respecto al bullying se centran en estudios cuantitativos; la presente investigación es de metodología cualitativa de estudio de caso; el objetivo fue identificar factores resilientes que actúan como factores de protección en una persona que recibe bullying. Para recolectar los datos se aplicó entrevista semi estructurada para el participante, su madre y su maestra; para el análisis de información se utilizó el análisis categorial y la triangulación. Se obtuvieron 7 categorías de análisis. En conclusión el participante cuenta con numerosos factores de riesgo, pero fue posible identificar de manera general factores resilientes, que actúan como factores de protección, es el caso del apoyo externo de su familia "*Tengo*" y la fuerza interior "*Soy/ Estoy*" de Grotberg (2003); sin embargo muestra pocas capacidades interpersonales y de resolución de conflictos "*Puedo*". Se sugiere ampliar la investigación respecto a los factores resilientes de cada actor implicado en el proceso bullying.

Introducción

En los últimos años la violencia ha tenido un papel protagónico; desde una forma tan clara y evidente como la guerra, hasta las más sutiles como el lenguaje, que con su fuerza simbólica, condena, discrimina o invisibiliza; pasando por torturas, asesinatos y delitos de muy variada índole.

El bullying o acoso escolar es un tipo de violencia que afecta a niñas, niños y jóvenes pero que está presente de forma constante en cualquier contexto social o económico y en cualquier momento; el total de niños y niñas de edades de entre 6 y 11 años que existen en el país es de, 13 millones, según datos de la UNICEF (CONAPRED, 2010); y de acuerdo a las cifras proporcionadas por la Unidad de Seguridad Escolar (USE) de la Secretaría Seguridad Pública del DF (SSPDF), 8 de cada 10 menores sufren este tipo de violencia. (ALDF, 2011).

Un estudio exploratorio realizado en el Distrito Federal (SEDF, 2008) obtuvo la percepción de estudiantes y se encontró que; el 18% del estudiantado refirió que los molestan porque se lo merecen y se consideran débiles. La justificación de quien acosa es que es una broma (37% de estudiantes de primaria lo reportaron). Otras justificaciones son: se lo buscan (33%) y son débiles (21%). Finalmente el 69% del alumnado encuestado respondió que se les molesta con el argumento del juego.

Fenómeno que resulta alarmante puesto que se está generando en los lugares que deberían prevenir la violencia por medio de la educación.

De acuerdo con el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México el 43% de las maestras y maestros, menciona que ha detectado casos de bullying, en donde se puede recalcar que las maestras son las más involucradas en darle solución a esta gran problemática, pues sólo el 20.9% de ellas, levantan un reporte o hablan con los papás, en comparación con el 7.3% de los maestros que hacen algo al respecto (SEP, 2009).

De ahí la importancia de su estudio y comprensión para entender el bullying como un proceso complejo en el que el sujeto más fuerte, apoyado por el consentimiento explícito o por la ignorancia de los demás, agrede a otro más débil que no recibe ningún tipo de ayuda. Bautista (2010) concluyó que la familia puede ser la principal responsable de la conducta de acoso, pues en la actualidad la educación es permisiva y con falta de límites; aunque no se deja de lado los medios de comunicación y la sociedad en donde se desenvuelven niñas y niños

En México aún son pocos los estudios sobre el tema y sus consecuencias psicológicas, debido en gran parte a que, hasta hace poco, había sido considerado este tipo de violencia como un proceso "normal" en las escuelas. Sin embargo, es a partir del aumento estadístico de casos de bullying que alarman a la sociedad y que han obligado a las autoridades educativas a tomar medidas de investigación e intervención, convirtiéndose en un tema difícil de resolver ya que obedece a una compleja multicasualidad.

Como consecuencia, cada persona que es acosada y maltratada en la escuela resulta profundamente afectada desde el punto de vista emocional, social y económico, acarreando un daño psicológico profundo y prolongado, dando como resultado un alto índice de abandono y mal aprovechamiento escolar, hasta finales fatales como son ideación suicida, intentos suicidas y mortalidad. En un estudio Olweus (1998) observó claramente que los adolescentes de 13 a 16 años que habían sido victimizados mostraban gran probabilidad de depresión a los 23 años y baja autoestima.

Por su parte, Francisco Castillo Alemán, de la Dirección General de Prevención del Delito de la Procuraduría General de la República, detalló en el taller „Prevención del Bullying’, organizado por la Comisión de la Familia de la Cámara de Diputados que; uno de cada seis jóvenes víctimas de bullying termina suicidándose. Además de que, este tipo de violencia la ejercen 8.8 % de los niños en escuelas primarias y 5.6 % en secundarias (Universal, 2011).

Es sabido, que no todos los niños que están expuestos a uno o más factores de riesgo llegan a desarrollar un comportamiento violento. La razón de que sean sólo unos pocos; parece deberse a que han existido algunos factores de protección que han evitado el desarrollo de la conducta agresiva. Farrington y Baldry (2003) señalan que los factores de protección contrarrestan el efecto de los factores de riesgo y predicen la baja probabilidad de que la conducta agresiva se presente. Del mismo modo, no es frecuente encontrar factores de protección en víctimas de violencia que contrarresten los factores de riesgo.

Analizando y reconociendo los numerosos factores de riesgo que propician que haya víctimas del fenómeno bullying, se considera fundamental buscar los recursos que tienen esos niños dentro de sí mismos y a su alrededor. Identificando resiliencia, la cual es entendida para la presente investigación como la capacidad de impedir, minimizar o superar los efectos dañinos de la adversidad; es decir, no solo debe activarse durante circunstancias desfavorables, sino que es ideal promoverla dentro de condiciones normales de desarrollo, como un factor de protección (Grotberg, 1997 en Puerta, 2003).

De este modo, se propone en este trabajo el abordaje de la resiliencia como herramienta necesaria para que, a pesar de la adversidad vivida en las escuelas, niñas y niños sean sujetos que crean en sí mismos y vean la escuela en términos de conocimiento para obtener éxito.

La literatura identifica factores cuya ocurrencia hacen que se incremente la posibilidad de que aparezca un comportamiento violento; los denominados factores de riesgo para la propensión de la violencia. Sin embargo, es reducida la información, respecto a los factores de riesgo para recibir violencia.

Ante este panorama, surge esta investigación que tiene el objetivo general de identificar factores resilientes que actúan como factores de protección en una persona que recibe bullying. Para continuar con este nuevo abordaje de la investigación en psicología de la resiliencia y, que además, sirva como una mirada propositiva ante los fenómenos adversos, específicamente de violencia; comenzando en el ámbito escolar pero con el fin de ampliarlo a distintos ámbitos.

En el primer capítulo se hace una revisión de las definiciones que han dado los pioneros y diversos autores, a lo largo de años de investigación del concepto bullying; así como los posibles orígenes que han llevado a tratar de comprender el fenómeno y las teorías que se han planteado para entender que ocasionan las conductas hostiles o delictivas. En el capítulo 2 se realiza una descripción del perfil de cada uno de los implicados en la relación de acoso y los tipos de bullying, además de una diferenciación entre los términos víctima y quien recibe el bullying. El capítulo 3 aborda las características, perfil, consecuencias y factores de riesgo y protección de quien recibe bullying; mientras que en el capítulo 4 se plantea el tema de resiliencia, desde sus antecedentes, concepto en el área de promoción de la salud, los factores resilientes y la estructura resiliente de Grotberg. En el capítulo 5 se encuentra el método; y finalmente en el capítulo 6,7 y 8 se integra el análisis de la información, la discusión y las conclusiones de la investigación.

1. Antecedente de Bullying

Actualmente los medios de comunicación y la sociedad en general; se encuentra inmersa en la problemática que acecha a las escuelas, desde nivel básico hasta nivel superior. Se cree que este problema ha existido desde tiempos muy remotos, y tal vez sea así; sin embargo en pleno Siglo XXI se están viviendo enormes y complejos cambios a nivel tecnológico, crisis económicas y agravamiento de la violencia social, lo que quizás esté modificando de manera radical la violencia que se vive en los centros escolares y que afecta al clima de convivencia de las aulas.

La violencia entre pares, mejor conocida como bullying es complicada y alarmante, pues las cifras estadísticas han llamado la atención de los encargados de la educación, tanto profesores, padres y madres de familia, así como a profesionales de la salud; quienes investigan este fenómeno para entender que lo genera, como se desarrolla, identificar e intervenir de manera adecuada en esta problemática que se está presentando más frecuentemente como parte del proceso de socialización de las escuelas en niñas, niños y jóvenes.

Para entenderlo a profundidad, a continuación se analiza desde sus orígenes.

1.1. Orígenes de Bullying

El origen y las causas del bullying son variadas, entre los que suelen estar el abandono del sistema educativo, la trivialización de la violencia, el fomento del éxito a través de la rivalidad, la competitividad entre iguales y la ridiculización y otras más (Sánchez, 2009). Así ocurre con los valores que se transmiten a través de modelos en los medios de comunicación, que dan prioridad a la agresividad como una forma aceptable de obtener reconocimiento social. Acerca del origen Ortega (2000) plantea que se debe tener un mayor interés en la búsqueda del inicio del acoso escolar en factores determinantes, más que en las causas propiamente dichas. ¿Qué determina el que se dé una situación de acoso en la escuela? ¿Se trata de un solo factor o un cúmulo de ellos que coinciden en su aparición? Tener especial observación tanto en el alumnado, el entorno familiar, la escuela y en el contexto social como principales fundamentos del origen de la

violencia escolar; por tanto, la responsabilidad de los actos violentos no se puede atribuir sólo al individuo, sino que es consecuencia del ambiente en donde vive y se desarrolla.

Si en alguno de estos entornos se generan valores negativos, la niña o niño que se desarrolla en ellos repetirá dichos valores, lo que se puede manifestar en forma de actitudes violentas o discriminatorias frente a otros niños o niñas. Ellas y ellos aprenden a comportarse en función de las influencias que reciben del medio en el que se desarrollan. Muchas de las características psicológicas y rasgos personales están sujetas a influencias genéticas, pero se encuentran, también altamente influenciados a lo largo de la vida por el ambiente en el que vive cada persona (Sánchez, 2009).

Para entender la complejidad del proceso o fenómeno, debe aclararse la definición de lo que se considera bullying, el siguiente punto abordará algunos conceptos.

1.2. Concepto Bullying.

La investigación sobre el tema comenzó en el Norte de Europa, en los años 70, donde se detectó el problema y se aportaron los primeros estudios y conclusiones sobre el asunto; actualmente hay una importante producción en investigación internacional y valiosas aportaciones desde la teoría para la comprensión del fenómeno del bullying. En la región iberoamericana destacan, por ejemplo, los trabajos de Abramovay, en Brasil; los de Furlan y Ortega, en México; así como los de Rosario Ortega, en Nicaragua y España. En Noruega y el mundo anglosajón sobresalen los estudios de Dan Olweus – el iniciador de la investigación sobre el tema- y de Peter K. Smith en Inglaterra; en Asia destacan, entre otros, los trabajos de Johi y Morita y de Mitsuri Taki (Muñoz, 2008).

La palabra bullying es un vocablo holandés que significa intimidación a alguien, y es traducido habitualmente por acoso. Se relaciona con el término mobbing que significa acción de una masa que arrolla a un individuo. En las primeras investigaciones se usaba el término mobbing para referirse a un tipo de violencia grupal y psicológica contra una víctima, hoy en día hace referencia explícita al

acoso moral en el ámbito empresarial, y es similar al concepto de bullying, puesto que son distintas formas de acoso grupal, pero que se diferencian por el contexto en el que se producen y la edad de los implicados (Sánchez, 2009).

Del mismo modo, se ha escuchado o escrito diversas nomenclaturas como para definir esta problemática: violencia escolar, violencia de la escuela, mobbing, bullying, ijime (en japónes), acoso escolar, victimización, hostigamientos, maltrato entre pares, matonaje, agresión entre pares, violencia anti-escuela, violencia como conocimiento / reconocimiento / jerarquía social, cyberbullying, matón escolar, amenaza, bravucón, interacciones agresivas e intimidación entre pares (Calvo & Ballester, 2007).

Sin embargo; para precisar de forma exacta la nomenclatura, desde 1998, Olweus recomienda que, una definición exhaustiva del acoso entre escolares (bullying) debe incluir los cuatro criterios siguientes:

1. Es agresivo e intencionalmente dañino.
2. Se produce en forma repetida.
3. Se produce en una relación en la que hay un desequilibrio de poder.
4. Se suele producir sin provocación alguna por parte de la víctima.

Para Ortega (2000), bullying es un juego perverso de dominio-sumisión que cuando se mantiene de forma prolongada da lugar a procesos de victimización, con lo que ello significa de deterioro psicológico de la personalidad de la víctima y de deterioro moral del agresor. Para 2010 Ortega, brinda una definición más precisa de “bullying” o acoso escolar, es un comportamiento agresivo que implica tres características que ayudan a entender su complejidad: es un comportamiento intencionado para producir daño o malestar, ocurre repetidamente en el tiempo y existe desbalance de poderes (dominio-sumisión) entre personas del mismo grupo etario. Generalmente existe una persona o grupo más fuerte que ataca a una persona más débil que es acogida y no es producto del azar. Esta asimetría de poderes puede ser física, psicológica y social y el comportamiento agresivo puede ser verbal, físico o psicológico. Los individuos pueden ser “bullies”, perpetradores o agresores, víctimas o incluso ambas.

Harris y Petrie, (2006) definen el acoso escolar como una conducta intencionadamente agresiva y dañina de una persona o un grupo de personas con mayor poder, dirigida repetidamente contra una persona con menos poder, normalmente sin que nadie medie provocación. Sin embargo, algunos autores evitan etiquetar a los niños como agresores o víctimas, pues estas etiquetas limitan la naturaleza del problema como una sola característica del individuo más, que como un problema que emerge de una compleja dinámica social (Romaní & Gutiérrez, 2010).

El bullying o acoso escolar es el fenómeno en el que un alumno (o alumna) y uno a varios compañeros/as ejercen maltrato físico y /o psicológico deliberado, intencionado, repetitivo y continuado hacia otro niño (o niña) con el objetivo de someterlo, asustarlo y/o satisfacer la necesidad de agredir y destruir, provocando que, a largo plazo, la víctima vaya siendo excluida aislada socialmente por el resto de los compañeros, mermando su estabilidad psicológica (Sánchez, 2009).

En Inglaterra existen desde hace mucho tiempo tribunales escolares (bully coufls) y, ya desde 1989, poseen una línea telefónica directa a la que acuden aquellos que quieren consejos sobre situaciones de bullying; con respecto a España, existen estudios oficiales a partir de 1999. El término inglés bullying, ha pasado de ser un vocablo de uso exclusivo entre investigadores y educadores preocupados por las relaciones de abuso entre iguales, a ser un término aceptado internacionalmente y no existe una palabra castellana que lo defina literalmente. Al deberse a una traducción no adecuada, se utiliza intimidación, maltrato, acoso y abuso (Sánchez, 2009). Por lo anterior, es que para esta investigación solo se tomara en cuenta el termino bullying, aunque se respetará la forma en la cual lo describen diversos autores. A continuación se hace una revisión desde diferentes teorías explicativas de la violencia que se presenta en las aulas: bullying.

1.3. Teorías explicativas: Una mejor comprensión del Bullying.

Padres y madres de familia, así como profesores descubren la presencia del bullying cuando el problema se está agravando, dado que la víctima tiende a mantenerse en silencio, por miedo a las amenazas por lo que es necesario,

mantenerse alerta ante cualquier indicador que pueda observarse dentro del contexto familiar y escolar. Lo que puede llevar a identificar a una víctima de abuso por parte de sus compañeros, o a los agresores en el centro escolar, e iniciar una intervención temprana sobre los implicados (Sánchez, 2009). Existen numerosas teorías que pretenden explicar la aparición de este fenómeno y su mantenimiento en el tiempo, entre ellas están las teorías psico-biológicas, del aprendizaje, del desarrollo cognitivo-social o moral, las sociológicas y las integradoras.

Se describirán aquellas teorías que han tenido mayor trascendencia en la explicación de la conducta antisocial y que, en mayor o menor medida, tienen importancia para comprensión de los modelos de intervención existentes.

1.3.1. Teorías psico-biológicas.

Estas teorías explican la conducta antisocial como aquella que está en función de anomalías o disfunciones orgánicas, en la creencia de que son los factores internos del individuo los que concurren a algunas personas, y les llevan a una predisposición congénita para comisión de la delincuencia. Los primeros estudios e investigaciones en este ámbito asocian la conducta antisocial, con diversas patologías: lesiones craneales, baja actividad en el lóbulo frontal, escasa activación del sistema nervioso autónomo, respuesta de sensaciones y tendencia al riesgo, baja empatía, alta extraversión y locus de control externo. Los estudios biológicos y antropomórficos de Lombroso en 1911, realizado con presidiarios, concluían que el delincuente poseía instintos de los alumnos más primitivos y animales inferiores, caracterizado por una serie de anomalías cerebrales y corporales (mandíbula prominente, pómulos anchos, orejas grandes, etc.); todo ello, con una insensibilidad moral, precocidad antisocial, vanidad, imprevisión e incorregibilidad (Sánchez, 2009).

Beltrami (2007, en Chapi, 2012) habla de un incremento de las interacciones agresivas durante la primera parte de la estación de primavera, en comparación con las otras épocas del año; dado que los organismos están expuestos a un incremento de la duración de la fase luminosa diaria, lo que podría influir en el

sistema endocrino, ocurriendo un incremento de la tendencia a presentar respuestas agresivas durante las interacciones sociales.

La teoría de la conducta antisocial planteada por Eysenck (1976 en Sánchez, 2009), es una de las más destacables dentro de la concepción psico-biológica, y se basa en su teoría de la personalidad. Relaciona la conducta antisocial con los rasgos de personalidad; así, un alto nivel en los rasgos de psicoticismo, extraversión y neuroticismo, complica el proceso normal de la socialización. Incluye la interacción de elementos biológicos y ambientales, considerando que existen tres dimensiones temperamentales en interacción:

1. El continuo extraversión, que sería resultado de una activación disminuida del sistema reticular, y se manifestaría psicológicamente en los rasgos de búsqueda de sensaciones, impulsividad e irritabilidad.
2. La dimensión neuroticismo, sustentada en el cerebro emocional y que se muestra en una baja afectividad negativa ante estados de estrés, ansiedad, depresión u hostilidad.
3. La dimensión psicoticismo, que se considera el resultado de los procesos neuro-químicos de la dopamina y la serotonina, y se manifestaría en características personales como la mayor o menor insensibilidad social, crueldad hacia otros y agresividad.

En cada individuo, la combinación de las características personales en estas dimensiones y sus propias experiencias ambientales, condicionarían la adaptación individual y la posible conducta antisocial debido a un retraso en los procesos de socialización.

La teoría de la condicionabilidad del delincuente, entiende que el comportamiento se adquiere por aprendizaje (donde interviene el sistema nervioso central) y por condicionamiento (regido por el sistema nervioso autónomo). El comportamiento antisocial obedece a un aprendizaje deficiente de las normas sociales por un proceso de condicionamiento y reconoce, por un lado, la importancia del sistema nervioso heredado por la persona, distinguiendo varios tipos de personalidad, desde la introversión (personas reservadas, tranquilas,

pacientes y fiables) a la extraversión (seres sociables, excitables, impulsivos, despreocupados, impacientes y agresivos), siendo las personas extravertidas más difíciles de condicionar que las introvertidas. Por otro lado, destaca la calidad del condicionamiento recibido en su ambiente. La personalidad, al finalizar la primera infancia, se forma por la suma de los dos factores; según el grado de introversión-extraversión de la persona, existirá una mayor o menor propensión a cometer actos delictivos (Sánchez, 2009).

1.3.2. Teoría del aprendizaje.

Estas explican el comportamiento delictivo como una conducta aprendida, pudiéndose basar en el condicionamiento clásico, el operante o el aprendizaje vicario. Cuando niños y niñas crecen expuestos a violencia al interior de sus familias, sus barrios, las escuelas e incluso a través de los medios de comunicación, pueden generar una conducta violenta de forma aprendida. Como lo han demostrado diversos estudios (desde los clásicos de Bandura hasta los más recientes basados en el análisis de procesos cognitivos y emocionales), aquellos niños que están expuestos a violencia tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos. Si no se interviene, ha visto que quienes son más agresivos en la niñez seguirán siéndolo cuando adultos, generando así un ciclo interminable de violencia (Lecannelier, 2006 en Chapi, 2012).

Las teorías basadas en el condicionamiento clásico, de Eysenck, relaciona la conducta delictiva y las dimensiones básicas de la personalidad, propuestas por él, las cuales tendrían una base biológica. La conducta antisocial sería el producto de la influencia de variables ambientales sobre individuos con determinadas proporciones genéticas y el aprendizaje por condicionamiento clásico. Las niñas y los niños nacen sin estar socializados, los adultos son los que deben enseñarle; durante la infancia, a través de un proceso de aprendizaje basado en la estimulación aversiva y el condicionamiento clásico, cuando adquiere la conciencia moral; cuando aparecen conductas contrarias, los adultos les castigan.

Si el niño es castigado, va siendo condicionado a experimentar miedo y ansiedad ante los actos antisociales, instituyéndose estas respuestas condicionadas en su

conciencia, las cuales actuaran poderosamente para disuadirle de la ejecución de tales actos. Sin embargo, los individuos con elevada extraversión, bajo neuroticismo y alto psicoticismo tendrían mayores dificultades para una adquisición eficaz de la conciencia moral, en cuanto inhibidora del comportamiento antisocial, a pesar de que se acompañe la conducta inapropiada con un castigo. No obstante, también la neuroticidad y la ansiedad constituyen poderosos impulsos que aumentan los hábitos antisociales, así como la variable del psicoticismo, que causaría la psicopatía primaria (Sánchez, 2009).

La teoría basada en el condicionamiento operante, explican el moldeamiento y mantenimiento de la conducta delictiva mediante refuerzo diferencial. Parten de la idea de que el comportamiento delictivo es acrecentado tanto por reforzadores positivos como mediante el reforzamiento negativo. Cuando los reforzamientos (positivo y negativo) actúan de forma conjunta, las conductas se hacen muy resistentes a la extinción. Además, en los casos en que se producen detenciones, suele ser intermitente dando lugar a un programa de reforzamiento parcial (Sánchez, 2009).

En **la teoría del aprendizaje social**, resalta el papel del medio externo en la adquisición de conductas agresivas; cuyo principal exponente fue Albert Bandura, quien refiere que las personas son susceptibles de aprender conductas, y que el establecimiento de estas respuestas es porque existen mecanismos que tienden a reforzarlas.

Bandura explica que principalmente aprendemos por la observación de otros modelos sean estos imágenes o cualquier forma de representación. Explica la conducta humana como la interacción recíproca y continua entre los determinantes cognitivos, de comportamiento y ambientales. La observación de modelos puede llevar al joven a la adquisición de hábitos de comportamiento agresivo o no, normas y juicios morales, y a el autocontrol; es decir, a la capacidad de tolerar la demora de la recompensa, la posibilidad de renunciar al refuerzo inmediato en vistas a lograr metas a largo plazo y el empleo de auto-refuerzos y auto-castigos (García & Sancha, 1985).

Las tasas de conducta agresiva se han encontrado en ambientes en que abundan los modelos agresivos, y donde la agresividad es altamente valorada. El problema surge cuando los modelos de agresión se encuentran en la familia y en la subcultura y, de manera simbólica, en el cine y en la televisión; estando así, de forma fácil, al alcance de los jóvenes (Chapi, 2012).

1.3.3 Teoría del desarrollo cognitivo-social o moral.

El enfoque evolutivo en su vertiente evolutiva se basa en la hipótesis de que la interpretación que el sujeto hace de su entorno depende de los cambios y circunstancias que se produjeron durante su desarrollo, determinando estos modos de interpretación su mejor o peor adaptación al ambiente (Melero, 1993).

Piaget plantea, que los niños aprenden las reglas morales de los adultos, pasando primeramente por un periodo de egocentrismo, para después pasar por dos etapas:

1. Realismo moral, donde el niño aprende a comportarse de acuerdo con las normas externas establecida por los adultos. Así crean las bases sobre la que se desarrollará su juicio moral.
2. Relativismo moral, donde existe cooperación, reciprocidad y autonomía moral. El niño interioriza las leyes y luego emite juicios.

El desarrollo inadecuado de la etapa del relativismo moral, implica una perturbación en el proceso de socialización que conlleva la conducta delictiva. La aparición de conductas antisociales está relacionada con la insatisfacción de ciertas necesidades del niño o adolescente (seguridad, conocimiento de las fronteras de control, dependencia de otros y desarrollo de competencias a través de experiencias de éxito en la manipulación del ambiente) y con la imposibilidad de llevar a cabo ciertas tareas de desarrollo (adquirir conductas socialmente responsables, preparación para un futuro, etc.) (Sánchez, 2009).

De acuerdo a Huesmann (1994; en Luis, 2010) la construcción del significado moral se va estableciendo acorde al desarrollo del niño o niña por medio de etapas, las cuales constituyen una transformación en el razonamiento moral:

1. La moralidad inicialmente está definida en términos de consecuencias externas;
2. Más tarde, por el efecto de las acciones de unas personas sobre otras y por el mantenimiento del orden social y,
3. Por último, en términos de principios morales de justicia que han sido validadas por las personas o por la sociedad.

1.3.4. Teorías sociológicas

La perspectiva social entiende la conducta de los sujetos como fruto de las distintas influencias sociales que sobre ellos son ejercidas. En lo referente al comportamiento infantil, se supone que juega un importante papel el grupo de iguales en el proceso de interiorización y adaptación a las normas sociales.

Una de las ideas centrales del enfoque sociológico, es aquella referida a la teoría de los roles, según la cual cada sujeto es asignado a un papel social concreto, a partir del cual los demás establecen sus expectativas y atribuciones en cuanto al comportamiento concreto que el sujeto en cuestión habrá de mostrar (Melero, 1993).

La teoría del aprendizaje social es considerada en la actualidad la explicación más completa de la conducta delictiva. El modelo más conocido en psicología es el de Bandura (1987), que realza el papel de la imitación y de las expectativas de la conducta, y diferencia entre los momentos de adquisición de un comportamiento y su posterior ejecución y mantenimiento. Sin embargo, el modelo dominante en la explicación de la delincuencia es la versión del aprendizaje social formulada por Akers (2006 en Sánchez, 2009), que considera que en el aprendizaje del comportamiento delictivo intervienen cuatro mecanismos interrelacionados:

1. La asociación diferencial con personas que muestran hábitos y actitudes delictivas.
2. La adquisición por el individuo de definiciones favorables al delito.
3. El reforzamiento diferencial de sus comportamientos delictivos.
4. La imitación de modelos pro-delictivos.

Las teorías de la socialización deficiente, intentan explicar la delincuencia por la deficiente socialización de los individuos, y como la familia, la escuela, la comunidad y las amistades favorecen o interfieren este proceso. La escuela sociológica francesa, Quételey (1995 en Vázquez, 2003) afirmó que la toma de conciencia de las desigualdades sociales, por parte de las personas, da lugar a percepciones de injusticia y resentimiento lo cual puede contribuir al delito en la clase urbana pobre, por tanto, la sociedad prepararía criminales.

Posteriormente, la escuela de Chicago, y sus teorías ecológicas, relacionan el fenómeno criminal en función del ambiente que lo rodea y la estructura social en la que se desenvuelve. Shaw y McKay (1942 en Sánchez, 2009), estudiaron las estadísticas del tribunal Tutelar de Menores de Chicago, encontrando que la mayoría de los menores delincuentes residían en un sector urbano particular (zona con superpoblación, próxima a polígonos industriales), que propiciaba actitudes a favor del delito y que éstas se mantenían debido al ambiente social, el vecindario y la familia.

La teoría del contagio social y la teoría de la asociación diferencial, tratan de explicar los mecanismos de transmisión de las pautas de conducta antisocial; la primera teoría fue propuesta por Park (1925 en Sánchez, 2009) y tiene la misma connotación negativa que las malas compañías, refiriéndose a las consecuencias negativas de la concentración de individuos con tendencias similares en una determinada zona.

La teoría de asociación diferencial, propone que cualquier comportamiento, incluida la conducta delictiva, se aprende en un proceso de comunicación con otras personas; y dicho proceso de aprendizaje se produce al margen de la influencia de los medios de comunicación (prensa y radio) impersonales. Por tanto para que un individuo se convierta en delincuente, no es suficiente con que haya estado en contacto con pautas de comportamiento delictivo, sino que es necesario que se den de forma repetida dichos contactos en relación con los no delictivos.

1.3.5. Teorías integradoras.

Las teorías anteriores, biológicas, psicológicas y sociales, no han conseguido explicar de manera satisfactoria la conducta antisocial de en los jóvenes. Según Farrington (1986 en Sánchez, 2009), los delitos tienen lugar a través de procesos de interacción entre el individuo y el ambiente, que el divide en cuatro etapas:

Primera etapa: se sugiere que la motivación o el deseo de bienes materiales, de prestigio social y de búsqueda de excitación, producen actos delictivos.

Segunda etapa: se busca el método legal e ilegal de satisfacer los deseos. La relativa incapacidad de los jóvenes pobres para alcanzar metas u objetivos mediante métodos legítimos puede ser, en parte por que tienden a faltar a la escuela y, por tanto, encuentran empleos de bajo nivel.

Tercera etapa: la motivación para cometer actos delictivos se magnifica o disminuye por las creencias y actitudes interiorizadas sobre el significado de infringir la ley, y que han sido desarrolladas a partir del historial de refuerzos y castigos.

Cuarta etapa: supone que los factores situacionales (costos y beneficios) serán los que lleven a cometer delitos.

La delincuencia se presenta comúnmente en jóvenes de entre 14 y 20 años, porque los chicos tienen deseos de realizar, cosas que les emocionan, de conseguir cosas materiales y status, y tiene pocas posibilidades de obtenerlos; por el contrario después de los 20 años, se atenúan o se vuelven más realistas, disminuyendo la conducta antisocial. Sin embargo, en el momento social actual no podemos reducir estos comportamientos únicamente a la clase social baja, ya que se da en todos los niveles (Sánchez, 2009).

Hasta el momento, las teorías explicativas para comprender el bullying hacen referencia únicamente, en el porqué de la conducta violenta de quien la ejerce, hasta llegar a encontrar las pautas de su comportamiento delictivo; y ninguna teoría se plantea desde el punto de vista de quien recibe bullying.

Sin embargo, es importante contar con un marco de referencia de la problemática; para continuar con un entendimiento de la dinámica que sigue con sus diferentes actores, el papel tan importante que cada uno juega para que suceda, y las formas en las que lo hace.

2. Bullying como proceso

La dinámica que se llega a establecer dentro del bullying, no queda fijada de forma inmediata, sino que existe un conjunto de circunstancias y hechos a través de los cuales los alumnos implicados van perfilando sus papeles como agresores o como víctimas. Calvo y Ballester (2007) identifican al bullying como proceso, porque este tipo de violencia se practica repetidamente a lo largo del tiempo, y esa reiteración permite que el sujeto agredido pierda la esperanza de que esa situación pueda llegar a cambiar.

Aunque la forma en que se desarrolla el proceso, aún está en investigación, Rigby (1999) plantea que primero se lleva a cabo la identificación de la víctima, luego la planeación del daño y por último llevarlo a cabo; utilizando con más frecuencia la agresión verbal y física.

En este sentido, Sánchez (2009) lo describe como un proceso dinámico; ya que, en sus comienzos, el acosador puede fijar objetivos potenciales de acoso., posteriormente, pasa a realizar las primeras intimidaciones, a las que la víctima no hace frente eficazmente. En estos momentos los espectadores colaboran, apoyan o se desentienden de las primeras agresiones. Después se inicia la agresión física y la gravedad de esas agresiones va aumentando paulatinamente con un sentimiento de desesperación y derrumbamiento del autoestima de la víctima; mientras los espectadores se terminan decantando entre los que lo ignoran y los que lo apoyan. Una vez que el acoso se va instaurando se extiende a otros ámbitos, pudiendo llegar la víctima al suicidio.

A continuación; es importante tener claro, cual es la participación de cada actor de la relación de bullying y en que niveles se presenta.

2.1. Actores de la relación de bullying

Para Trianes (2000) el acoso es un fenómeno de grupo, el cual la mayoría de los niños juegan un papel. Se han distinguido los siguientes papeles: agresor, que puede ser la cabecilla, que organiza o dirige al grupo, o seguidor, que ayuda o apoya la agresión; los observadores pueden ser pasivos, defender a la víctima o

incluso animar la agresión; y por último está la víctima, que puede ser pasiva o provocadora.

Es importante hacer una aclaración, respecto a los términos comúnmente utilizados en la relación de bullying; ya que, como menciona Zaldivar (2012) definir con un sustantivo a los protagonistas del fenómeno bullying es injusto desde el momento en que se hace hincapié en las personas y no en el acto en sí, es decir, llamar a un alumno agresor o víctima es, de alguna manera, encerrarlo en su circunstancia, definirlo e inclusive calificarlo, por lo tanto, se considera más apropiado utilizar el término de quien ejerce bullying en lugar de agresor y quien recibe bullying, en vez de agredido o víctima; pues tiene un énfasis en el acto. Además, esta forma de abordar el problema nos permite abrir nuevas posibilidades respecto a que, las personas no se encuentran atrapadas en sus circunstancias y siempre pueden hacer algo respecto de su conducta. Por lo tanto, de forma general se emplearan los términos quien ejerce y quien recibe bullying, pero se respetará de forma particular los términos que las autoras y autores manejan.

Otro aspecto importante que aclarar; es que las características y/o perfiles de los actores de la relación de bullying, no son generalizaciones, que nos conduzcan a pensar que quienes ejercen o reciben bullying forzosamente reúnen todas las características que se mencionan.

2.1.1. Quien ejerce Bullying

Una característica distintiva de los agresores típicos es su belicosidad con los compañeros; pero a veces los agresores también se muestran belicosos con los adultos, tanto con los profesores como con los padres. En general tienen una actitud de mayor tendencia hacia la violencia y el uso de medios violentos que los otros alumnos. Además suelen caracterizarse por la impulsividad y una necesidad imperiosa de dominar a los otros. Tienen poca empatía con las víctimas de las agresiones. Si son chicos, suelen ser más fuertes físicamente que los demás, y en particular, más que sus víctimas (Olweus, 1998).

De acuerdo a los estudios recabados por Ortega, Del Rey, Mora-Merchán (2001) se presenta un resumen de las características de quienes ejercen bullying:

1. Por lo general son más fuertes físicamente aunque existen excepciones.
2. En la mayoría de los estudios se menciona la impulsividad y la hiperactividad.
3. Otra característica que se repite es el bajo rendimiento académico, bajo nivel de lectura y cociente intelectual por debajo de la media, así como repetición de cursos por falta de motivación o dificultades de aprendizaje.
4. Suele aparecer en los resultados el temperamento agresivo y reactivo, la falta de sensibilidad hacia los otros; se les considera fácilmente provocables y que disfrutan la agresión.
5. Tiene la necesidad de dominar a los demás.
6. Los agresores ansiosos son inseguros y tiene baja puntuación en autoimagen con respecto a la competencia académica, la aceptación social y unas altas puntuaciones en depresión.
7. De acuerdo a la teoría de la mente de víctimas y agresores, quienes ejercen bullying interpretan el entorno y las intenciones de los otros en clave agresiva generando un mayor número de respuestas hostiles y carecen de habilidades sociales.
8. Por otra parte existen teóricos que afirman que son asertivos y buenos manipuladores sociales, es decir, si tiene habilidades sociales, pero las utilizan para dominar o manipular la situación, la agresividad no se debe a falta de habilidades sino a diferencias en la escala de valores.

Es común que psicólogas (os) y psiquiatras opinen que los individuos que adoptan un modelo de conducta agresivo y bravucón de hecho esconden “bajo la superficie” una personalidad ansiosa e insegura. En varios estudios Olweus (1983, 1993; 1998) ha puesto a prueba la suposición de que los agresores tienen una inseguridad soterrada, utilizando incluso métodos “indirectos” como fármacos y test de personalidad especiales. Los resultados no aportaron nada que pudiera avalar esa opinión generalizada; más bien apuntaban en sentido opuesto: los

agresores mostraban una ansiedad e inseguridad inusualmente bajas, o se encontraban en lo que suele ser la media en estas características.

Otras características de los que ejercen el acoso escolar es su ausencia de empatía, egocentrismo, continuamente son vengativos y han sufrido frecuentemente abuso físico y emocional durante su desarrollo.

Algunas de las consecuencias para los niños que han sido identificados como acosadores en la escuela, es que tienen mucha mayor probabilidad de abandonar los estudios más tarde, de cometer actos delictivos y ser condenados por conducir bajo los efectos del alcohol. Además tratan a sus propios hijos y cónyuges con más agresividad y mayor severidad que aquellos que dicen no haber sido nunca acosadores en la escuela. De hecho, los hijos de quienes intimidan en la escuela tienen más probabilidades de convertirse también en acosadores, siguiendo así un círculo de malos tratos (Harris & Petrie, 2006).

Para Sánchez (2009) la personalidad del agresor puede ser diferente y variar en cada caso. Algunos son jóvenes que aparentemente tiene todo lo que desean, con buenas calificaciones y amigos; sin embargo no se sienten seguros por algún motivo y, para sentirse mejor en sí mismos, agreden a otro compañero con el fin de obtener el reconocimiento de los demás. Por otro lado, puede ser que el hecho de hacer daño, en sí, sea una fuente interna de satisfacción por el placer que siente al ver sufrir al otro. Es por ello que, distingue tres tipos de acosadores debido al papel que toman en el fenómeno:

1. Acosador inteligente. La personalidad de este chico se caracteriza por poseer buenas habilidades sociales y popularidad en el grupo, siendo capaz de organizar o manipular a otros para que cumplan sus órdenes. En definitiva es aquel que es capaz de enmascarar su actitud intimidante.
2. Acosador poco inteligente. Es aquel que manifiesta su comportamiento antisocial y que intimida y acosa a otros directamente, a veces como reflejo de su falta de autoestima y de confianza en si mismo. Gracias a su comportamiento de acoso, consigue su rol y estatus dentro del grupo, por lo que puede atraer a otros.

3. Acosador víctima. El chico es acosador y víctima a la vez, acosa a compañeros más débiles que él, mientras que, por otro lado, es acosado por chicos mayores o, incluso, es víctima en su propia casa.

Otras clasificaciones señalan que hay tipos de agresor; el activo, el cual se relaciona directamente con la víctima actuando personalmente y el indirecto, que dirige o induce a veces, en la sombra a sus seguidores para que realicen actos de violencia con sus víctimas.

2.1.2. Quien recibe Bullying

A continuación se presentan algunos rasgos comunes que pueden definir la personalidad de quien recibe bullying o víctima, y que constituyen factores de riesgo para asumir este rol. Para la presente investigación se utilizará el termino quien recibe bullying, tal vez con la misma frecuencia que el termino víctima porque no podemos dejar de lado que la palabra víctima tiene un carácter legal del cual no puede ser cambiado por circunstancias jurídicas.

En general son niñas y niños débiles, inseguros, con baja autoestima y fundamentalmente incapaces de salir por sí mismos de la situación que padecen. Tienen bajas habilidades sociales y suelen ser rechazados dentro del grupo. No disponen de herramientas psicológicas y/o sociales para hacer frente a la situación. Suelen ser apegados a su familia, dependientes y sobreprotegidos por sus padres. Los niños que son intimidados experimentan un sufrimiento real que puede interferir con su desarrollo psicológico, social y emocional, al igual que con su rendimiento escolar. Algunas víctimas de intimidación hasta han intentado suicidarse antes de tener que continuar tolerando tal persecución y castigo. El bullying es un problema serio: consigue hacer que los niños se sientan solos, infelices y atemorizados, que sientan que hay algo malo en ellos; algunos chicos no quieren ir a la escuela o salir a jugar. Si las intimidaciones son extremas y duraderas, pueden llevar a casos de violencia por venganza (Aguilar, 2011).

En algunos casos, no decodifican ni identifican gestos corporales o comentarios irónicos que otros chicos dominan rápidamente, o hace comentarios inoportunos, todo ello le lleva a destacar como objetivo de burlas, por el hecho de ser poco despierto. Además al carecer de esta habilidad de relación con sus iguales, no es capaz de hacer frente al agresor ni posicionarse contra él; tampoco tiene facilidad para facilitar lazos de amistad con otros. Sus iguales detectan rápidamente estos rasgos que lo señalan como víctima (Sánchez, 2009).

Olweus (1998) señala que la relación de victimización puede persistir durante un periodo largo de tiempo y plantea que los niños que han sido víctimas en un momento específico de su vida tienden a ser victimizados más tarde. En su estudio longitudinal se reveló la estabilidad en la victimización: los muchachos intimidados en sexto grado seguían estando victimizados en noveno grado. Una explicación de la victimización, es que, por lo general las víctimas tienen comportamientos dirigidos contra ellos mismos durante un tiempo considerable, mientras que los acosadores entienden su comportamiento como legítimo y aceptable ya que es la forma que han aprendido a obtener lo que quieren.

En el capítulo 3 se abordará de forma más extensa, el perfil, factores de riesgo, tipos y consecuencias, en este actor de la relación de bullying.

2.1.3. Observadores

Un grupo numeroso de niñas (os) al que se suele tomar menor importancia, al hablar de bullying, es el de aquellos que son testigos de este tipo de violencia: los observadores o espectadores.

Atlas y Pepler (1998) señalan que el acoso escolar se produce en presencia de observadores en el 85% de las ocasiones; es por ello que, la mayoría de los alumnos en los centros educativos no son ni agresores ni agredidos, pero prácticamente han sido en alguna ocasión espectadores de actos de acoso escolar. De las actitudes básicas que puede tener la audiencia de un acto de violencia, la más habitual es la indiferencia; en los patios de recreo es tan normal

que llega a considerarse como algo natural el hecho de que al grito de “¡Pelea! ¡pelea!” los alumnos reaccionen arremolinándose para jalearse a los implicados en la agresión. De todas formas algunos alumnos se atreven a intervenir para separar a los contendientes o incluso para proteger a la víctima. Otros alumnos no se acercan al lugar de la agresión bien por indiferencia, por miedo a ser agredidos, o a verse complicados en las consecuencias de la agresión cuando interviene el profesorado (Monclús, 2004).

Harris y Petrie (2006) mencionan que; el hecho de ver cómo se acosa e intimida a otro niño suele provocar unos sentimientos enfrentados en el espectador: enfado, tristeza, miedo e indiferencia. Los espectadores se sienten culpables cuando no pueden ayudar a la víctima, y temen que les pueda ocurrir lo mismo. Es interesante que en los estudios se haya descubierto que víctimas y espectadores reaccionan fisiológicamente de manera similar. De hecho, tanto las víctimas como los espectadores que están en contacto con la violencia durante un determinado periodo empiezan a reprimir los sentimientos de empatía hacia los demás, una reacción que los desensibiliza ante conductas negativas en la escuela. Así pues, incluso los testigos pasivos que no saben qué deberían hacer, tienen miedo en convertirse en el objetivo de algún acosador, y temen hacer lo que no corresponde, algo que les podría causar problemas.

28

Así mismo, Olweus (1998) indicó que los estudiantes que son testigos de actos de intimidación quedan afectados de modo que, si al principio pueden compadecerse o defender a las víctimas, posteriormente pueden llegar a aceptar la intimidación como un hecho intrascendente.

Los espectadores constituyen un grupo heterogéneo, que tienen en común que observan o conocen los episodios de maltrato, dándose distintos grados de implicación personal. Según Trianes (2000), se han estudiado hasta cuatro papeles diferentes, dependiendo del grado y el tipo de implicación o la posición que adoptan ante la agresión (Sánchez; 2009):

1. Activos o compinches, si ayudan o apoyan al agresor,

2. Pasivos o reforzadores, si le refuerzan indirectamente, por ejemplo, sonriendo o dando muestras de atención.
3. Prosociales o defensores, si apoyan a la víctima y, por lo tanto, entran en su defensa.
4. Espectadores o ajenos, si no hacen nada, pero observan la situación.

Continuando con la relación de acoso escolar o bullying como proceso, Calvo y Ballester (2007) plantean que, se debe de tomar en cuenta la posibilidad de que el agresor continúe con sus ataques debido a la influencia que ejercen los observadores; ya que su papel, es determinante en el proceso, dado que, frecuentemente para minimizar la probabilidad de ser victimizados reforzarán al agresor y aislarán al agredido, con lo que el agresor asumirá completamente su papel dominador dentro del grupo.

2.2. Tipos de acoso escolar

En las clasificaciones de acoso escolar o bullying los términos; modo de ejecución, tipo de acción, finalidad de la conducta, tipos y formas; llegan a confundirse o a utilizarse indiscriminadamente para detallar las formas que utilizan los alumnos que ejercen bullying para lastimar a quienes lo reciben. A continuación, se describen los tipos de acoso escolar o bullying verbal, físico, psicológico, social, ciberbullying y sexual, por considerar que constituyen las principales, bajo el entendido de que cualquiera de ellas y su combinación conllevan maltrato psicológico.

2.2.1. Verbal

Este tipo de violencia puede pasar más desapercibida, pues suele ser muy habitual realizar este tipo de conductas sin conciencia de que se está agrediendo por parte de agresor y de la audiencia. El único consciente, a veces es el agredido. Se consideran agresiones de tipo verbal: los insultos, el menosprecio, los apodos y las amenazas.

Calvo y Bellester (2007) consideran dos formas de agresión verbal:

1. Agresión verbal directa. Se produce cuando se ofende con insultos, apodos, etc;, estando la víctima presente.
2. Agresión verbal encubierta. Se trata de una forma sofisticada de agresión en la que la víctima tiene dificultad para idectificar a la persona pretende hacerle daño. Estas conductas se inician generalmente cuando la víctima no está presente y con ellas pretende que el resto de los compañeros la ignoren, que no la dejen participar en determinadas actividades, etc. Dado que este tipo de agresión es difícil de detectar para el profesorado, puede estar produciéndose durante un periodo de tiempo considerable.

En el bullying verbal se incluye acciones no corporales pero igualmente dañinas, como poner apodos, insultar, amenazar, generar rumores, expresar dichos raciales o sexistas con la finalidad de discriminar, difundir chismes, realizar acciones de exclusión, bromas insultantes y repetidas, etc. Para pensar en este tipo de Bullying es imprescindible tomar en cuenta que los niños son mucho más sensibles que los adultos ante estas cuestiones (Furlan, 2009).

2.2.2. Físico

El maltrato físico tiene un componente de maltrato psicológico importante, latente y pueden generar consecuencias importantes para la salud de la víctima. Se refieres a golpear, patear, pegar, empujar, amenazar con hacerlo, robar, esconder o estropear las cosas de alguien u obligarlo a a hacer lo que no desea (Aguilar, 2011).

Calvo y Bellester (2007) entienden por agresión física, aquella conducta que intencionalmente ocasiona daño físico (con o sin lesiones) o se amenaza con causarlo, como se describe a continuación:

1. Agresión simple, se puede producir de forma directa o indirecta. La primera se refiere a cuando el daño físico se produce golpeando a la víctima con alguna parte del cuerpo o con objetos habituales del lugar en el que se produce la agresión y que estaban próximos al agresor. La agresión simple indirecta es cuando el daño físico se produce como

consecuencia de una acción propiciada por el agresor, por ejemplo, se empuja a la víctima, que cae y se golpea.

2. Agresión con armas, es aquella que se produce con instrumentos que tiene ese uso habitual o con otros objetos no diseñados específicamente para la lucha, pero que el agresor introduce intencionalmente en la escena donde se produce la agresión (barras de hierro, palos, etc.).
3. Amenaza de agresión física, cuando el agresor coacciona de forma creíble a la víctima para que realice alguna acción en contra de su voluntad, advirtiéndole que sufrirá algún daño físico si no realizalo que se le dice.

Sánchez (2009) delimita dos manifestaciones de maltrato físico; el indirecto e indirecto. El primero consiste en palizas, lesiones utilizando diferentes objetos, agresiones en forma de patadas, empujones, zancadillas, golpes y de forma indirecta, a través de daños materiales: robo o destrozo de material, libros, objetos personales, etc. Lo que Calvo y Bellester (2007) llaman “agresión material” y en la que además incluye, esconder pertenencias.

Este tipo de acoso, es considerado una de las manifestaciones de conducta antisocial, es ejercer violencia física sobre elementos materiales del entorno o, el caso más grave, sobre las personas (Fernández, 2004). Se puede agrupar en:

1. Los actos vandálicos de destrucción del material del centro escolar. Suele ser habitual dañar o destruir mobiliario difícilmente vigilable por el profesorado como son los elementos sanitarios de los servicios.
2. Dañar o destruir material escolar de los compañeros. Puede hacerse en momentos de descuido por parte del dueño, aprovechando los momentos de recreo en que las aulas se quedan teóricamente vacías o, lo que resulta mucho más agresivo y violento, en presencia del dueño del material, con lo que a la violencia física se la acompaña de la violencia psicológica que supone la intimidación.

3. Las agresiones físicas directas que pueden ir desde empujones por los pasillos para mostrar prepotencia, hasta dar patadas, golpear con las manos, con los puños o con algún objeto. En los centros parece que va siendo bastante habitual la detección de piezas de metal que se ajustan a la mano, denominados “puños americanos”, de armas blancas como navajas. Aparece esporádica la presencia de cadenas y armas de fuego.

2.2.3. Psicológico

Este tipo de acoso puede pasar más desapercibida, y la que a la vez puede estar más extendida, pues así como la violencia física suele darse, más habitualmente entre alumnos y la violencia psicológica parece ser más habitual entre las alumnas. Entre las conductas que forman parte de este tipo de acoso son en orden progresivo de gravedad: jugar bromas pesadas, burlas, ridiculizar, chantajear, generar rumores, aislar, rechazar, intimidar y acobardar.

Para Sánchez (2009) las intimidaciones psicológicas consisten en amenazas para provocar miedo, lograr algún objeto o dinero y, también, para obligar a hacer cosas contra su voluntad; también se incluyen gestos agresivos y groseros u otras estrategias para dañar psicológicamente a la víctima.

Oñate & Piñuel (2006) señalan que el hostigamiento, agrupa aquellos actos de acoso escolar que consisten en acciones de persecución y acoso psicológico que manifiestan desprecio, falta de respeto y de consideración por la dignidad del niño. Dentro de esta escala, se incluyen: el desprecio, el odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los apodosos hirientes, la crueldad, la manifestación gestual de desprecio y la imitación de forma exagerada para humillarle. Respecto a la manifestación gestual, Luis (2010) lo retoma como una forma de acoso que consiste en miradas, muecas, gestos de desagrado o amenaza que utiliza la persona que acosa para demostrarle a su víctima, desprecio o anunciarle el castigo que le propinará más tarde y con ello lograr su intimidación. La mayoría de las veces el acoso gesticular se realiza en la presencia de una figura de autoridad pero sin que ésta se percate de lo que sucede, lo que le confiere mayor poder a

quien acosa. Este tipo de acoso constituye la forma más difícil de detectar ya que su forma de operar, permite el anonimato.

2.2.4. Social

Esta forma de acoso, considerada también como acoso indirecto y/o relacional; consiste en acciones en las que quien acosa pretende excluir del grupo a la víctima hasta conseguir su total aislamiento, en el curso de esta condición, la situación crea en la víctima un sentimiento de marginación y soledad, algunos ejemplos son: la propagación de rumores, ignorar la presencia de la víctima, impedir su participación en actividades del grupo tales como no permitirle jugar o influir en el grupo para que no hablen con él o ella; son conductas que se encaminan a desprestigiar la imagen de la víctima, de tal forma que todo lo que haga se hace ver de manera negativa. Es utilizado para inducir el rechazo por parte del grupo (esta manipulación se da un tanto distante o a espaldas de la víctima). Otra forma es la coacción, entendida como la presión que ejercen los(as) acosadores(as) para que la víctima realice cosas contra de su voluntad, mismas que termina haciendo porque la presión le sobrepasa, es chantajeada o por temor a represalias (Luis, 2010).

2.2.5. Cyberbullying

Es uno de los nuevos modos de ejecución del fenómeno bullying, se ha ido propagando entre los estudiantes rápidamente y es llamado también cyberbullying. Alvarado, Cruz y de la Maza (2008) lo definen como; manifestación del acoso escolar que se produce mediante plataformas virtuales y herramientas tecnológicas, tales como chats, blogs, fotologs, mensajes de texto para aparatos celulares, correo electrónico, foros, servidores que almacenan videos o fotografías, páginas webs, teléfonos y otros medios tecnológicos. Estas herramientas dan la oportunidad de enviar mensajes desde el anonimato que incluyen amenazas, difamaciones, groserías y diferentes formas de comunicación agresiva y violenta, de manera masiva y anónima (Bautista, 2010).

Es un fenómeno relativamente nuevo, que pasa desapercibido con facilidad y que se hace cada vez más frecuente con el creciente uso de la tecnología. Los estudios reflejan que las tasas de prevalencia del ciberbullying son mayores fuera de la escuela que en su interior; se trataría, pues, de una prolongación del acoso recibido en el colegio, que se extiende más allá de sus fronteras, manifestándose de varias formas (Sánchez, 2009). Para esta autora, tiene características distintivas:

1. El acosado es víctima dentro y fuera de la escuela.
2. El número de observadores es mayor que en el centro escolar propiamente dicho.
3. Carácter anónimo de los acosadores.
4. Debe ser más fácil de detectar y combatir, ya que los adultos pueden controlar el tiempo de exposición a estos medios.

Sin embargo, Velázquez (2012) reporta que 70.32% de los estudiantes consultan internet en los cibercafé; lo cual crea una condición de escasa vigilancia acerca de los contenidos que ven; por tal razón no es de extrañar el acoso sexual del que son víctimas.

2.2.6. Sexual

Puede ser esa forma aparente distraída con que se toca a una persona y negar inmediatamente la acción. Presionar a una persona a hacer algo que no quiere, como por ejemplo; ver pornografía, insistir en dar un beso cuando no se quiere; cuando se manipula o se condiciona el afecto o la amistad y se pone a prueba al otro a través del chantaje. El extremo de esta práctica es el abuso sexual, al usar la fuerza para obligar al otro a tener relaciones contra su voluntad (Valle, 2009).

Para Calvo y Bellester (2007) las agresiones se pueden producir de distintas formas: físicas, verbal y mixta.

1. La agresión sexual física puede producirse de forma directa y de forma encubierta. La primera se produce cuando se obliga a la víctima a mantener un contacto físico con el agresor o éste abusa de su fuerza o posición para

hacer tocamientos con la intención de obtener placer sexual, o de degradar sexualmente a la víctima. La agresión sexual física encubierta es aquella conducta dirigida a observar, fotografiar, etc., a la víctima en lugares o momentos reservados e íntimos (aseos, duchas, etc.), o bien cuando el agresor propicia situaciones en las que muestra y obliga a la víctima a ver actos u órganos sexuales.

2. La agresión sexual de tipo verbal se produce cuando el agresor asedia y amenaza verbalmente a la víctima con contenidos relacionados con la actividad sexual, o bien difama a la víctima acusándola de la realización de las prácticas sexuales.
3. La forma de agresión sexual mixta implicaría la presencia de un componente de agresión sexual física (directa o encubierta) y un componente verbal.

Después de revisar, la variada manifestación del bullying y las características generales de los actores que las llevan a cabo, es momento, de adentrarse al tema principal del presente trabajo, que es conocer a detalle, los indicadores, factores de riesgo y de protección, consecuencias y tipos del actor que recibe el bullying; comúnmente identificada como la víctima.

3. Características de quien recibe bullying

Un alumno se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida en el tiempo, a acciones negativas que llevan a cabo otro alumno o varios de ellos. En esta situación se produce también un desequilibrio de fuerzas (una reacción de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierto modo está desvalido frente a quienes lo hostigan (Olweus, 1998).

Menesini, Melan y Pignatti (2000) exponen que la conducta de acoso surge cuando se combinan las personalidades de los acosadores y de las víctimas. Su investigación plantea que el objetivo del agresor es conseguir el control de la víctima y que la víctima por lo general permite ese control: la reacción y comportamiento sumiso de las víctimas satisfacen el deseo de control de los agresores y, de este modo, se refuerza su comportamiento. De ahí que se origine un círculo vicioso en el que el acosador se comporta agresivamente para conseguir que la víctima responda del modo en que el agresor quiere y, esta respuesta de la víctima refuerza la conducta del acosador.

36

Sánchez (2009) señala, que el proceso de desarrollo del acoso escolar, en el que se están implicados el acosador, la víctima y los espectadores es un proceso dinámico que pasa por varias fases; sin embargo, solo se enfoca en como lo vive la víctima. Se explica a continuación:

1^o Fase. Inicio con incidentes esporádicos y críticos.

2^o Fase. Los observadores se añaden al acoso, y la víctima aprecia que la situación se le complica. Ante esta situación puede tomar dos posturas diferentes; por un lado, sentirse aludido y, en consecuencia, afectado; o, por otro lado, ignorar al hostigador. Si elige la primera opción, entonces pasara a la siguiente fase.

3^o Fase. El acosado se siente ya una víctima y comienza el daño psicológico.

4^o Fase. Se produce la exclusión del acosado.

5^o Fase. Aparecen manifestaciones somáticas y psicológicas de mayor gravedad.

Olweus (1998) presenta una guía para la identificación de niños que pueden estar inmersos en problemas de agresores o víctimas; los cuales denomina posibles indicios y los divide en primarios y secundarios. Por lo general, los indicios primarios guardan una relación más directa y clara con una situación de agresor y víctima. Los indicios secundarios también suelen mostrar una situación de este tipo, pero la relación no es tan directa ni estrecha. Para fines de esta investigación solo se destacarán los indicios primarios, secundarios y características generales de las posibles personas que reciben bullying en el entorno escolar y la casa.

3.1. Posibles indicios de las personas que reciben bullying

Indicios primarios en la escuela

1. Les hacen repetidamente bromas desagradables, les llaman por apodos, les insultan, menosprecian, ridiculizan, desafían; les denigran, amenazan, les dan órdenes, les dominan y subyugan.
2. Son objeto de burlas y risas desdeñosas y hostiles.
3. Les molestan, acobardan, empujan, pinchan, les golpean y les dan patadas (y no saben defenderse como corresponde).
4. Se ven envueltos en “discusiones” y “peleas” en las que se encuentran indefensos y de las que tratan de huir (posiblemente llorando).
5. Les quitan los libros, el dinero y otras pertenencias, o se las rompen y se las tiran.
6. Tienen contusiones, heridas, cortes, arañazos o roturas en la ropa que no se explican de forma natural.

Indicios secundarios en la escuela

1. (Con frecuencia) están solos y apartados de su grupo de compañeros durante los recreos y a la hora de comer. No parece que tengan un solo amigo en la clase.
2. En los juegos de equipo son de los últimos en ser elegidos.
3. Durante los recreos intentan quedarse cerca del profesor o de otros adultos.

4. En clase tienen dificultad de hablar delante de los demás y dan una impresión de inseguridad y de ansiedad.
5. Tienen un aspecto contrariado, triste, deprimido y afligido.
6. Se observa un deterioro gradual en su trabajo escolar.

Indicios primarios en casa

1. Regresan a casa del colegio con la ropa rota o desordenada, con los libros rotos.

Indicios secundarios en casa

1. No les acompañan compañeros de clase o del colegio cuando vuelven a casa, y pasan muy poco tiempo en casa de ellos o jugando con ellos en sus sitios habituales.
2. Es posible que no tengan ni un solo amigo con quien compartir el tiempo libre (jugar, ir de compras, deportes y conciertos, hablar por teléfono, etc.);
3. Nunca o casi nunca les invitan a fiestas y es posible que no sientan ningún interés en organizarlas ellos (porque temen que nadie querría asistir).
4. Por las mañanas sienten temor o recelo a ir a la escuela, tienen poco apetito, dolores de cabeza frecuente o dolor de estómago (sobre todo por la mañana).
5. Van y vienen de la escuela por un camino "ilógico".
6. Duermen intranquilos, tienen pesadillas, y es posible que lloren mientras duermen.
7. Pierden el interés por el trabajo escolar y sacan notas bajas.
8. Tienen un aspecto triste, deprimido y de infelicidad; cambian de humor de forma inesperada, con una irritabilidad o unas explosiones de enfado repentinas.
9. Piden dinero extra a la familia, o lo roban (para contentar a sus agresores).

Al juzgar la gravedad de un indicio determinado, se debe considerar también la frecuencia con que se produce y actitud que toma la persona en cuestión para continuar con la identificación del tipo de víctima.

3.2. Tipos de Víctimas

La conducta de la víctima parece desempeñar un papel fundamental en el mantenimiento del acoso. A continuación se explican dos tipos de víctimas, las pasivas y las provocadoras.

1. Las **víctimas pasivas** se sienten faltas de atractivo, estúpidas y fracasadas. Tienen poco sentido del humor y a veces se describen como individuos deprimidos, aunque cuando están en la escuela y debido a esta pasividad, normalmente causan pocos problemas (Harris & Petrie, 2006).

Calvo y Ballester (2007) afirman que cuando las víctimas pasivas son atacadas suelen reaccionar con pánico, las de menor edad es frecuente que lloren y, si existe la posibilidad de huir, lo harán en la mayoría de las ocasiones.

Olweus (1978, 1998) mencionó que en la escuela, lo normal es que no tengan ni un solo buen amigo en la clase; por lo que se encuentran solos y abandonados. Sin embargo no muestran una conducta agresiva ni burlona, y por lo tanto el acoso y la intimidación no se pueden explicar por las provocaciones a que las propias víctimas pudieran someter a sus compañeros. Del mismo modo, estos niños suelen tener una actitud negativa ante la violencia y el uso de medios violentos. Si se trata de chicos, lo más probable es que se sean más débiles que los otros en general; a este tipo de víctima se le ha llamado víctima pasiva o sumisa; parece que el comportamiento y la actitud de las víctimas pasivas son signo para otros de inseguros y despreciables, que no responderán al ataque ni al insulto.

Otra forma un poco diferente de describir a las víctimas pasivas es decir que se caracterizan por un modelo de ansiedad y de reacción sumisa combinado (en el caso de los chicos) con una debilidad física. Es probable que los chicos con estos rasgos tuvieran dificultades para imponerse en el grupo; por lo tanto, hay buenas razones para creer que estas características contribuyeron a convertirlos en víctimas del acoso y la intimidación. Al mismo tiempo, es evidente que el hostigamiento repetido por parte de los compañeros debió incrementar

considerablemente la ansiedad, la inseguridad y en general la valoración negativa que las víctimas hacían de sí mismas.

2. Las **víctimas provocadoras** son un grupo mucho menor, que se caracteriza por una combinación de modelos de ansiedad y de reacción agresiva. En este caso los problemas de agresores y de víctimas suelen caracterizarse por el hecho de que mucho alumnos, quizá toda la clase, participan en el hostigamiento. Al igual que las víctimas pasivas, las provocadoras pueden ser más débiles físicamente que sus semejantes y tener ansiedad corporal. En general serán ansiosos, inseguros, infelices y depresivos, con una opinión negativa de sí mismos. Además, las víctimas provocadoras suelen ser más chicos que chicas; y tener las siguientes características (Olweus, 1998):

- a. Pueden tener mal genio e intentar pelear o responder cuando les atacan o insultan, pero normalmente de forma ineficaz.
- b. Pueden ser hiperactivos, inquietos, dispersos y ofensivos o causa de tensiones en general; torpes e inmaduros, de costumbres irritantes.
- c. Es posible que provoquen el disgusto activo de los adultos, incluidos los profesores.
- d. Pueden intentar agredir a otros escolares más débiles.

Cuando el profesorado valora a estos alumnos le otorga puntuaciones elevadas en comportamiento impulsivo, hiperactividad y falta de regulación emocional; el cual es demasiado reactivo de las víctimas agresivas podría ser una razón de peso por las que son identificadas como objetivos persistentes para ser intimidadas, y la dificultad para regular sus efectos negativos podría potenciar y sostener el acoso al que pueden ser sometidas. También se caracterizan por presentar angustia emocional interiorizada. Esta angustia se detecta por que manifiestan sentimientos de depresión y ansiedad. Esta sintomatología podría ser una característica primaria, aunque también podría reflejar una reacción a sus dificultades sociales (Calvo & Ballester, 2007).

Por su lado, Harris y Petrie (2006) mencionan que las víctimas provocadoras son más activas, firmes y en cierto modo más seguras de sí mismas. Aunque también

son individuos ansiosos, emocionalmente son más reactivos. Tienden a molestar a los compañeros y a burlarse de ellos, hasta que son víctimas de las represalias. Sin embargo, cuando la víctima provocadora se defiende, suele hacerlo sin eficacia alguna, pero sigue defendiéndose aunque pierda la batalla. Son víctimas que pueden sufrir alguna discapacidad de aprendizaje o tienen tal carencia de destrezas sociales que son insensibles ante los demás alumnos.

Olweus (1998), reportó en un estudio de seguimiento; realizado en Suecia en 1993 a dos grupos de chicos que habían sido o no víctimas de sus compañeros de escuela (de grados de 6 al 9); el cual demuestra que las antiguas víctimas se habían “normalizado” en muchos aspectos como jóvenes adultos, a los 23 años. Tal circunstancia se interpretó como una indicación de que los chicos, al dejar la escuela, disponían de una libertad considerablemente mayor para escoger su propio entorno social y físico. Sin embargo, había dos aspectos en los que a las víctimas les había ido mucho peor que a los que no lo fueron: eran más propensos a la depresión y tenían una autoestima más pobre. El modelo indicaba claramente que se trataba de una consecuencia de la situación anterior y persistente de víctimas.

Schwartz (2000 en Calvo & Ballester, 2007) conceptualiza a las víctimas agresivas como personas beligerantes y descontroladas emocional y conductualmente (modelo que se ajusta más a los chicos que a las chicas) y, modulan de manera ineficaz tanto su afecto como su comportamiento. También se caracterizan por su deficiente rendimiento académico.

Recientemente, Andreou (2000 en Romera, Rey, Ortega, 2011) concluyó en un estudio de víctimas y víctimas agresivas (o provocadoras); que en cuanto al rol de víctimas agresivas o agresores victimizados, tienden a presentar síntomas de conducta externalizante, tales como conducta inadaptada o pre-delincuente, así como algunos síntomas internalizantes como ansiedad y tendencia a la depresión.

Suelen ser alumnos que tienen problemas de concentración y tienden a comportarse de forma irritante a su alrededor; esto le sirve al agresor como forma de excusar su comportamiento hacia ellos (Sánchez, 2009).

3.3. Consecuencias

Sufrir de forma sistemática, ejercer de forma habitual o contemplarlo y habituarse a la ocurrencia del acoso escolar, genera consecuencias negativas para las personas involucradas en éste, todas ellas en intensidad diferente; sin embargo negativas para las y los implicados. A continuación se abordan las consecuencias físicas y psicológicas para quien recibe las agresiones.

El sufrimiento de quien recibe Bullying, no sólo se produce en el momento de los ataques de los otros; sino de forma continua y aunque no se hable de éstos de forma explícita, protegido por el silencio de todos, las huellas no se pueden ocultar por mucho tiempo, pues existen efectos inmediatos o a largo plazo (Gómez, 2007 en Mora, 2011).

3.3.1. Físicas

Los estudios que se han realizado sobre la relación entre victimización y malestar físico apoyan la hipótesis de que estar sometido a un proceso de acoso puede influir en la salud física de las víctimas, pero no en todos los casos. Williams, Chambers, Loga y Robinson (1996 en Calvo & Ballester, 2007) encuentran que los niños que manifiestan ser victimizados con frecuencia en la semana, presentan frecuentes dolores de cabeza y de estómago con una probabilidad superior al doble de lo que lo manifestaban los niños que no son victimizados.

También, pueden darse síntomas como dolor de estómago y de cabeza, ataques de ansiedad, de nervios o de miedo y pesadillas (Mora, 2011).

3.3.2. Psicológicas

Rigby (1999) señala dos tipos de consecuencias psicológicas; según el grado de angustia que se produce, bienestar psicológico bajo y afección psicológica.

Bienestar psicológico bajo. Para valorar la disminución del bienestar psicológico en alumnos victimizados se ha considerado el nivel de autoestima, el sentimiento de felicidad y otras reacciones emocionales.

Los estudios que relacionan la victimización escolar con la autoestima son los más numerosos. Sus resultados indican generalmente que la baja autoestima o el autoconcepto bajo están relacionados con la victimización repetida. Sin embargo Salmon, Jones y Smith (1998, en Calvo & Ballester, 2007) tras realizar un análisis multivariado han encontrado un resultado diferente: cuando se controla la ansiedad y la depresión los resultados no muestran una relación significativa entre victimización y autoestima, lo que sugiere que la autoestima baja podría derivarse de los sentimientos de ansiedad y/o depresión. En un estudio longitudinal; que tenía por objetivo examinar los efectos de la intimidación sobre la autoestima, se pudo observar que los niños con baja autoestima parecen ser elegidos preferentemente para ser victimizados.

También se ha valorado la presencia de otras reacciones emocionales en los alumnos victimizados. Por ejemplo Rigby (1999) encontró que el 32% de los alumnos indicó que la intimidación les había hecho sentirse enojados y el 37% señalaron que se habían sentido tristes por haber sido intimidados y habían desarrollado sentimientos de desesperación, impotencia, lastima de si mismos y humillación; aunque también se observaron sentimientos de cólera y deseo de venganza.

Afección psicológica. Es valorada con más gravedad e incluye niveles altos de ansiedad, depresión y pensamiento suicida.

Sharp (1995, en Calvo & Ballester, 2007) encuentra que los niños victimizados tienden a relatar que se sienten irritables y nerviosos después de los episodios de la intimidación. El 32% de los sujetos dijeron que recordaban los incidentes de intimidación repetidamente y el 29% manifestaron que tiene dificultad para concentrarse; además, que la ansiedad, el miedo a asistir a la escuela y la baja autoestima afectan negativamente a la capacidad para realizar aprendizajes y están relacionados con la depresión.

El efecto a largo plazo de ser acosado ha sido puesto de manifiesto por diversos autores. Olweus (1998) señala que los niños que han sido intimidados tienen niveles de depresión más altos y autoconcepto más bajo a la edad de 23 años;

estudios similares concluyen que una historia de acoso es un predictor fiable del inicio de síntomas de ansiedad y depresión.

Los estudios sobre los malos tratos dentro de la familia demuestran de forma unánime que los maltratados son más propensos a convertirse en agresores cuando tienen su propia familia, lo cual lleva a señalar que los niños víctimas del acoso escolar son más propensos a convertirse ellos mismos en acosadores. Del mismo modo, se ha encontrado que, si los alumnos con baja autoestima tienen más probabilidades de sufrir acoso escolar, ellos mismos, más adelante pueden empezar a acosar a los demás (Harris & Petrie, 2006).

Bernstein y Watson (1997 en Calvo & Ballester, 2007) avanzan en la búsqueda sobre los motivos que pueden fomentar la depresión y baja autoestima de los sujetos que han sido victimizados. Estos autores plantean la hipótesis de que la depresión y baja autoestima que presentan los adultos que han sido intimidados cuando eran niños, esté probablemente motivada por que llegan a internalizar los comentarios negativos de los acosadores, lo que motiva que continuamente realicen autocríticas negativas.

La asociación entre victimización y abusó de sustancias ha sido establecida en varios estudios. Los adolescentes que sufren de violencia física y mental tienen mayor probabilidad de uso de alcohol. Los adolescentes que reportan ser víctimas de violencia mental tienen tres veces mayor probabilidad de uso de cigarrillos y los que reportan ser víctima de violencia física tienen 2.5 veces mayor probabilidad de uso de cigarrillos. El mismo estudio encuentra que el ser víctima de violencia mental y física está asociado con incremento en el uso de marihuana e inhalantes entre los adolescentes (Romaní & Gutierrez,2010).

Por último, como consecuencias psicológicas para las víctimas; se encuentra la presencia de depresión y la más grave que sería el suicidio o bullyicidio (Mora, 2011). Estudios correlacionales muestran que los alumnos que están sometidos a un proceso de victimización tienen mayor probabilidad para desarrollar ideas suicidas que los que no han estado sometidos a ese proceso. En ocasiones esas ideas llega a consumarse pero, lejos de establecer una relación causal entre

acoso y suicidio, se propone que debería hacerse un estudio en el que se valorasen todos los factores personales implicados (Calvo & Ballester, 2007).

Una consecuencia común entre los que reciben bullying, dentro de la cuestión escolar, es que presentan absentismo escolar, miedo y fobia a acudir a la escuela, dificultad para asistir a ella, o piden ser recogidos lo más pronto posible de ella, además de expresar sentimientos de disgusto y odio hacia la escuela; situaciones que limitan el sano desarrollo de niñas y niños en la esfera individual y social.

3.4. Factores de riesgo de personas que reciben bullying

Es importante recordar que, factores de riesgo no significan causas, el significado de ambos términos es totalmente diferente, y no se puede utilizar indistintamente. La causa de un evento se refiere al origen intrínseco del mismo, algo según lo cual no puede darse; condición indispensable para que ocurra el evento dado. Cuando se habla de factor de riesgo o factor facilitador se refiere a los eventos o circunstancias que aumentan la probabilidad estadística de que un hecho ocurra o bien contribuyen necesariamente a que ese hecho se produzca, pero no de manera exclusiva. Los factores de riesgo para este fenómeno de *bullying* o acoso escolar son múltiples y complejos (Aguilar, 2011).

Se ha encontrado que no existe una amplia diferenciación entre los factores de riesgo y protección en cada uno de los implicados en el bullying, tras la revisión de la literatura, los principales factores que se pueden encontrar en las personas que reciben bullying se presentan a continuación.

Factores de riesgo internos

Estos factores se refieren a atributos de la propia persona.

Para Olweus (1998) las posibles víctimas presentan algunas de las siguientes características generales:

1. Pueden ser más débiles físicamente que sus compañeros (sobre todo en el caso de los chicos).

2. Pueden tener “ansiedad corporal”: tienen miedo de que les hagan daño o de hacérselos ellos mismos; en los juegos, los deportes y en las peleas son ineficaces físicamente; tienen una coordinación física deficiente (los chicos en especial).
3. Son cautos, sensibles, tranquilos, huidizos, pasivos, sumisos y tímidos; les saltan las lágrimas con facilidad.
4. Son ansiosos, inseguros, infelices y depresivos, y tienen una opinión negativa de sí mismo (pobre autoestima); en cierto sentido, “indican” a los otros que son individuos despreciables e inoportunos que no van a revolverse ante ataques e insultos- son “objetivos fáciles”.
5. Les cuesta imponerse en el grupo, físicamente, verbalmente o de otra forma; su conducta habitual es no agresiva, ni provocadora ni ofensiva.
6. En muchos casos se relacionan mejor con personas adultas (padres, profesores) que con sus compañeros.
7. Su rendimiento escolar puede ser bueno, normal o malo pero, en cualquier caso, es habitual (aunque no necesario) que saquen notas bajas en la educación secundaria.

Ortega (2000) enumera, para el caso de las víctimas, una serie de factores de riesgo relativos a la propia personalidad:

1. Escasas habilidades para negociar procesos sociales con sus iguales.
2. Excesiva timidez y dificultades para expresar su opinión.
3. Baja autoestima personal.
4. Escaso desarrollo del concepto de sí mismo/a.
5. Sumisión a normas impuestas.
6. Excesiva necesidad de ser valorado o querido.
7. Bajo nivel de resistencia a la frustración.
8. Excesiva sumisión, también hacia los adultos.
9. A veces inmadurez general, incluso en el desarrollo físico.
10. Sin experiencias de ser tratados duramente por los adultos.

En una investigación realizada en 2010 titulada: Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona se concluyó que presentar un estado de ánimo negativo y tener una conducta violenta son factores de riesgo que se asocian a tener una mayor probabilidad de padecer acoso escolar; este resultado es significativamente mayor en hombres que en mujeres (García, Pérez & Nebot, 2010).

Aguilar (2011) enumera algunas características (factores de riesgo) que se encuentran con frecuencia en víctimas de Bullying:

1. Son de tamaño diferente -más pequeño o más grande- que la mayoría de los otros chicos de su edad. Según Olweus (1998), el aspecto físico de las víctimas suele ser más apagado, juzgado como débil o inferior. En muchas ocasiones los agresores explotan y magnifican los rasgos físicos visibles en las víctimas para aumentar sus agresiones (llevar gafas, obesidad, limitaciones físicas, color de piel, color de pelo).
2. Pertenecen a alguna «minoría»: chicos de otros países o razas, unas niñas en un aula lleno de niños, etc.
3. Hay algo que los destaca, como un problema que los hace caminar o hablar de manera diferente, o sencillamente su nombre.
4. Casi no tienen amigos y generalmente están solos.
5. Se ponen ansiosos/as o se disgustan fácilmente. Tienen muy poca confianza en sí mismo y no parecen poder defenderse solos. En general son alumnos con un escaso autocontrol personal sobre sus reacciones emocionales y en ocasiones ellos también se comportan como agresores en momentos puntuales; lo que puede llevar al profesorado a no identificarles como víctimas y atribuirles una voluntad expresa e iniciativa en sus actuaciones agresivas más que una reacción probablemente desmedida e impulsiva.
6. Tienen gran necesidad de ser aceptados por los demás.

7. Suelen creer que soportar pasivamente es la mejor forma de lidiar con los problemas.
8. Alguna vez denunciaron el maltrato y quedaron etiquetados.
9. Por razones culturales-familiares suelen creer que no responder nunca a la violencia es la mejor forma de apaciguar al agresor.

En Calvo y Ballester (2007) se presenta una lista de aspectos que podrían ser aplicables para caracterizar a las víctimas, realizada por catorce expertos:

1. Presentan conductas obsesivas o rígidas.
2. Creen que no pueden controlar su ambiente.
3. Tienen habilidades sociales pobres.
4. Tienen poca popularidad entre sus compañeros.
5. Se culpan de sus problemas.
6. Se catalogan como inútiles o ineficaces.
7. Están aislados socialmente.
8. Tienen miedo de ir al centro escolar.
9. No tienen capacidad de comunicación o adecuada durante incidentes estresantes.
10. Tienen bajo autoconcepto.
11. Muestran comportamientos físicos asociados con depresión.
12. Tienen sentimientos frecuentes de insuficiencia personal.
13. Pueden realizar acciones autodestructivas.
14. Creen que los otros son más capaces que ellos para resolver cualquier tipo de situaciones.
15. Tienen dificultad para relacionarse con sus iguales
16. La percepción de su fracaso de forma consecutiva causa que cada vez se esfuercen menos en la resolución de las nuevas situaciones que se plantean.
17. Sienten que los factores externos tienen más fuerza que el control interno que ellos puedan ejercer.

Por su parte Sánchez (2009) enumera algunos rasgos comunes que pueden definir la personalidad de la víctima, y que constituyen factores de riesgo para asumir este rol:

1. Personalidad insegura. Tiene muy poca confianza en sí mismo y no parece poder defenderse solo.
2. Baja autoestima, lo cual se considera causa y consecuencia del acoso escolar. Suele ser una persona con vulnerabilidad psicológica y biológica.
3. Alto nivel de ansiedad.
4. Carácter débil y sumiso; no obstante en ocasiones puede llegar a ser agresivo.
5. Introversión y timidez con dificultades de relación y de habilidades sociales. Suele tener pocos amigos, aunque no sucede en todos los casos, y no cuenta por lo general con compañeros fieles que se pongan de su lado, normalmente están solos.
6. Inmadurez para su edad.
7. Indefensión, imbuida por experiencias negativas previas. Algunas chicas y chicos parecen entrar en un espiral de victimización después de sufrir uno o dos episodios de victimización. Su incapacidad para afrontar un problema lo puede llevar a la afectación de su autoestima, considerándose víctima antes de serlo.
8. Comienza teniendo trastornos psicológicos. Para evitar el acosos puede fingir enfermedades o somatizar el malestar, que, a posteriori, puede devenir en trastornos psiquiátricos.
9. Con frecuencia, está sobreprotegido en la familia, por lo que está acostumbrado a que otros adultos les resuelvan los problemas.
10. Posee estrategias de afrontamiento inadecuadas tendentes al aislamiento y resignación.
11. En algunos casos, no decodifica ni identifica gestos corporales o comentarios irónicos que otros chicos dominan rápidamente, o hace comentarios inoportunos, todo ello le lleva a destacar como objetivo de burlas, por el hecho de ser poco despierto. Además al carecer de esta habilidad de relación con sus iguales, no es capaz de hacer frente al

agresor ni posicionarse contra él; tampoco tiene facilidad para establecer lazos de amistad con otros. Sus iguales detectan rápidamente estos rasgos que lo señalan como víctima.

Factores de riesgo externo

Se refieren a condiciones del medio (familia y sociedad) que actúan aumentando la probabilidad de daños.

Oliver, Oaks y Hoove (1994 en Calvo & Ballester, 2007) señalan que la investigación se ha centrado en conocer cómo determinadas situaciones familiares pueden contribuir a que los hijos sean victimizados, pero existe confusión sobre la relación entre ambos aspectos. Esto es, sería necesario clarificar si la conducta de los padres es un factor de riesgo para que los niños sean victimizados o si, por el contrario, su conducta es una consecuencia de la victimización a la que está sometido el niño. En este sentido Olweus (1994 en Olweus, 1998) sostiene que es razonable asumir que las tendencias a sobreproteger a los hijos podría ser tanto causa como una consecuencia de intimidación.

Desarrollando esta línea de trabajo. Young (1998 en Calvo & Ballester, 2007) ha identificado en las familias de los chicos que han sido victimizados los siguientes aspectos que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de interpretar correctamente las relaciones que los padres establecen con sus hijos:

1. Están preocupados, disgustados y frustrados por que se sienten impotentes para defender a su hijo.
2. Les da miedo intervenir directamente por que no se sienten capaces de actuar con eficacia y piensan que podrían empeorar la situación.
3. Se encuentran molestos porque les dicen que reaccionan de manera exagerada o son demasiado protectores con sus hijos.
4. Perciben que la institución escolar no les atiende debidamente y manifiestan que no les escuchan o que no son tomados en serio.

Otro estudio realizado en España, reporta que el no tener como núcleo de convivencia al padre y la madre es un factor asociado con sufrir de acoso escolar. Además se ha reportado que la reacción de los padres, generalmente de no prestar atención a la queja de los hijos es un factor de riesgo para bullying severo (Romaní & Gutiérrez, 2011).

Respecto al papel de la madre y el padre ante la situación de que su hija/o recibe bullying; Oñate y Piñuel (2006) mencionan que suelen emitir cinco tipos de mensajes tóxicos a los niños acosados:

1. Negar la versión que el niño trae sobre la violencia que padece;
2. mostrar al niño que esto siempre ha ocurrido así, que nosotros también lo padecemos, compararse;
3. decir a los niños que esto es bueno, porque les hace ser más duros, les prepara para la vida, les forja el carácter y otras aberraciones semejantes;
4. los padres señalan al niño que ante el acoso prefieren que el niño se transforme en alguien violento frente a los que le acosan;
5. se ha escuchado a los padres: "prefiero que vengas con un ojo en la mano a casa, a que vengas llorando porque otro te ha pegado"; "si te pegan, pégalas tú más fuerte". Otra de las alternativas es "dejar que pase el tiempo". Estas situaciones explicarían por qué 69% de los encuestados, en la investigación que realizaron los autores, manifestó no comunicar el hecho a sus padres y preferir hacer la confidencia a los amigos.

En la investigación titulada "Factores asociados a la implicación del bullying: un estudio en Nicaragua" se obtuvo como resultado que la variable que más se relacionaba con el perfil de víctima de bullying es el hecho de tener malas relaciones con los compañeros y compañeras, seguido de una autopercepción y valoración personal negativas. También se observaron relaciones importantes, aunque en menor medida, entre la victimización y las malas relaciones entre familias y docentes, seguido de haber sido víctima de adultos, así como testigo de peleas violentas (Romera, Rey, Ortega; 2011).

Sánchez (2009) identifica dos características importantes en el aspecto social de la víctima:

1. Desarrollan, poco a poco, una mayor vulnerabilidad social, lo cual les predispone a la sumisión y ser víctima propiciatoria.
2. Si no son capaces de crear lazos sociales y/o si nadie interviene para ayudarles, progresivamente se van aislando más, lo que les hace ser, aún, más propensos a recibir acoso por parte de sus compañeros.

3.5. Factores de protección en personas que reciben bullying

Los factores de protección son por el contrario todos aquellos factores interpersonales, sociales de influencia ambiental e individual que están presentes en los ambientes en los que los niños y jóvenes se desarrollan (escuela, trabajo, comunidad) y que “eliminan”, disminuyen o neutralizan el riesgo de que un individuo tenga estilos de vida negativos. (Yarfa, 2005)

Ahora bien, si el comportamiento violento o delictivo antes de los 13 años es un factor individual significativo, así como la impulsividad, las actitudes o las creencias agresivas y los malos resultados escolares, deberíamos controlar y prevenir su aparición, ya que así podríamos proteger a las niñas y niños del asentamiento de ciertos tipos de comportamientos en su personalidad (Sánchez, 2009). Como éste, es más común encontrar ejemplos de factores de riesgo para quienes ejercen violencia; pero no hay reportes de los casos en los que los factores de protección disminuyan el riesgo. Y menos aún en quienes reciben violencia.

Por lo anterior, es importante señalar que no hay suficientes investigaciones que delimiten la diferencia de los factores de protección para cada uno de los actores del bullying (quien ejerce, quien recibe bullying y observadores); sin embargo, Romaní y Gutiérrez (2010) realizaron un estudio donde se encontró, que el más frecuente tipo de victimización; es la violencia verbal, siendo la forma más común el ser víctima de apodos; seguida de la violencia física y; de forma descendente,

las situaciones más frecuentes es ser víctima de exclusión social, de que le escondan las cosas y que alguien les robe cosas. A continuación se enlistan algunos factores protectores que en el estudio se encontraron:

1. Tener padres unidos es un factor débilmente protector para ser víctima de violencia física.
2. El tener padres unidos es un factor protector frente a la victimización verbal.
3. Respecto al nivel de pobreza el ser rico o de nivel alto económico, es un factor protector respecto a los pobres extremos
4. Estudiar en un colegio de mujeres y pertenecer a años de estudio superiores son factores protectores, para los casos de víctima de amenazas, de chantajes y haber sido acosado sexualmente.

Egan y Perry (1998) encontraron que cuando en un sujeto se encuentran determinados aspectos que se han considerado como factores de riesgo para ser intimidados (menor tamaño físico, conducta ansiosa y pobres habilidades sociales), es más probable que la intimidación se produzca si el sujeto en cuestión tiene bajo autoconcepto, que si tuene un autoconcepto adecuado. De modo que poseer un autoconcepto adecuado puede ser considerado como un factor protector que dificultaría la victimización.

Por último, con lo relacionado a las condiciones del medio, es este caso específico de la escuela, se encontró que si hay seguridad dentro del colegio es visto como un factor protector (Amimeya, Oliveros, Barrientos, 2009).

La importancia de identificar tanto los factores de riesgo como los de protección, relacionados en este caso con la problemática específica de violencia entre pares, radica en su función orientadora; se pueden convertir en el punto de partida o núcleo de las estrategias y acciones de prevención (Averbuj, 2005).

Para Cornellà y Llusent (2004) la protección no radica en los fenómenos psicológicos del momento, sino en la manera como las personas encaran los cambios de la vida, lo que hacen con respecto a circunstancias estresantes o

desventajosas; es este caso el bullying. Respecto a esto es necesario prestar atención especial a los mecanismos fundamentales de los procesos del desarrollo que acrecientan la capacidad de las personas para hacer frente eficazmente al estrés y la adversidad futuros, y los que les permiten superar las secuelas de riesgos psicosociales pasados. Como indicó McCubbin (2001 en Roque, 2009) los factores protectores son recursos o influencias que promueven la resiliencia, pues alteran o reducen el impacto negativo del riesgo, dado que, operan consistentemente y todo el tiempo y la resiliencia opera cuando los problemas y la adversidad aparecen y permiten al individuo recuperarse. Esta capacidad de hacer frente de manera positiva a la adversidad, en éste caso ser quien recibe bullying, se abordará más extensamente en el siguiente capítulo como un factor de protección.

Es notable, la diferencia entre factores de riesgo y factores de protección encontrados en quienes reciben bullying; lo cual, puede deberse a que pocos estudios centran su interés en identificar las fortalezas de los individuos en esta situación. Para ello; es necesario tener de referencia, en un primer momento, los indicadores que ayudan a ubicar si alguien está pasando por esto, seguida de conocer las consecuencias y factores de riesgo. Es por ello, que se continúa con una revisión histórica, conceptual y modelos teóricos de la resiliencia; para terminar con la propuesta de Grotberg, de promoverla e identificarla como un factor de protección.

4. Resiliencia como factor de protección

Desde tiempos remotos, la humanidad ha observado que algunos seres humanos logran superar condiciones severamente adversas y que, inclusive, logran transformarlas en una ventaja o un estímulo para su desarrollo bio-psico-social.

Durante mucho tiempo, en las distintas esferas de las ciencias humanas, la tendencia fue dar el mayor énfasis a los estados patológicos. Por ese motivo, las investigaciones se centraron en la descripción exhaustiva de las enfermedades en el intento de descubrir causas o factores que pudiesen explicar resultados negativos, o no deseados, tanto en lo biológico como en lo mental (Picazo, 2007).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados con ese método, muchas interrogantes quedaron sin respuesta. A menudo, las predicciones de resultados negativos hechas en función de factores de riesgo que indicaban una alta probabilidad de daño, no se cumplían. Es decir, la gran mayoría de los modelos teóricos resultaron insuficientes para explicar los fenómenos de la supervivencia humana y del desarrollo psico-social.

La aplicación del enfoque de riesgo, ampliamente difundido en los programas de salud y en diversas investigaciones basadas en ese modelo, mostró la existencia de numerosos casos que se desarrollaban en forma normal a pesar de constelaciones de factores que, en otros individuos, determinaban patologías severas (Munist, Santos, Kotliarenco, Suarez, Infante & Grotberg; 1998).

4.1. Antecedentes

Se tiene como antecedente que la resiliencia es un concepto en desarrollo en México, la revisión histórica se hará bajo consideración de que la mayoría de sus estudios apuntan a trabajos realizados fuera del país.

No existe un hilo claro que indique el origen de la resiliencia y la construcción de tal, dado que es un concepto actual, de moda como lo mencionan Melillo y Suárez (2004), sin embargo, se debe ser precavido, debido a que la resiliencia como

concepto dentro del campo social y psicológico es reciente, no así su significado. De acuerdo a lo anterior es necesario, contar con una definición de lo que es la resiliencia antes de adentrarnos a su estudio.

4.2. Definición

La definición no ha sido exclusiva de los estudios sociales actuales, ni ha tenido la misma conformación conceptual, los griegos ya la utilizaban para referirse a una acción, de retracción o arrepentimiento, y no como una capacidad de resistir o volver hacia atrás, interpretación aceptada y sobre difundida en cuanto a su uso antiguo (Girard, 2004 en Picazo, 2007). Existía en diferentes condiciones y con diferentes nombres, como por ejemplo, carácter, temperamento, etcétera (Manciaux, 2003).

Dentro de esta línea de rastreo histórico, se estudia a la resiliencia a partir de la definición conceptual que existe actualmente de ella. La diferencia en ésta revisión, es que existe el antecedente de una diferenciación clara de la resiliencia como facultad humana y como palabra, logrando un avance significativo en su estudio, en donde se encuentra ahora delimitado el campo de trabajo e investigación sobre resiliencia para los profesionales de la psicología.

A continuación se exponen algunas definiciones de la palabra “resiliencia” propuestas por diversos autores:

Autor (es) y año	Definición
ICCB, Institute on Child Resilience and Family, 1994 (en Posada, 2005)	Habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva.
Vanistendael,	La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a

(1994)	la destrucción; es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, es la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles.
Luthar, Cicchetti y Becker (2000)	La resiliencia es un proceso dinámico que tiene por resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad.
APA (2005)	Es la capacidad universal y ordinaria del individuo, para hacer frente, resistir y sobreponerse a la adversidad o a los factores de riesgo, así como para evitar y/o reducir sus consecuencias negativas.
Uriarte (2006)	Define la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad, a pesar de vivir en contextos de riesgo. Se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos socioculturalmente.
Grotberg (2001)	Capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive ser transformado por ellas; a través de impedir, minimizar o superar los efectos dañinos de la adversidad; es decir, no sólo debe activarse durante circunstancias desfavorables, sino que es ideal promoverla dentro de condiciones normales de desarrollo, como un factor de protección. Esta última será utilizada para la presente investigación.

4.3. Modelos de la Resiliencia

Las múltiples definiciones sobre este concepto y las variadas explicaciones acerca de por qué algunas personas logran superar la adversidad, han dado paso a la elaboración de modelos desde diversas perspectivas teóricas. Los modelos son creados por los mismos investigadores del concepto para que les permitieran describir y explicar el fenómeno de la resiliencia, así como elaborar modelos que sirvieran de plataforma en la creación de propuestas de trabajo y promoción de la resiliencia (Picazo, 2007). A continuación se explican; el modelo de la rueda de la resiliencia en el campo educativo, el modelo de desafío, el modelo de prevención-promoción, el modelo de la casita y finalmente el modelo de resiliencia.

4.3.1. La rueda de la resiliencia en el campo educativo

Henderson y Milstein (2003) parten con una visión clara de cuál es el camino a seguir en las propuestas actuales sobre el tema, ésta visión tiene dos componentes clave; la promoción de recursos resilientes dentro del ámbito escolar; y en cuanto a los niños y niñas, son ellos los que pueden en un futuro promover los recursos resilientes de otras personas. El modelo sobre el que se cimienta su propuesta es la rueda de la resiliencia, elaborado por estos autores, el cual plantea la aplicación de seis pasos, para ayudar a fortalecer esta capacidad en los campos educativos, principalmente la escuela.

Los primeros tres pasos tienen como objetivo, mitigar el riesgo:

Primer paso: Enriquecer los vínculos: esto es fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad pro social; se basa en las pruebas indicativas de que los niños con fuertes vínculos positivos incurren mucho menos en conductas de riesgo, en comparación de los que carecen de ello;

Segundo paso: Fijar límites claros y firmes: esto consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes, y responde a la importancia de explicar las expectativas de las conductas existentes, estas expectativas deben incluir la de encarar las conductas de riesgo para los alumnos y tendrán que expresarse por escrito y ser transmitidas con claridad;

Tercer paso: Enseñar habilidades para la vida: de cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas de comunicación, habilidad para resolver problemas, toma de decisiones y manejo sano de estrés, ya que estas estrategias enseñadas de forma adecuada, ayudan a los alumnos a sortear los peligros de la adolescencia.

Los siguientes tres pasos tienen como objetivo: Construir la Resiliencia:

Cuarto paso: Brindar afecto y apoyo: lo que implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales, es el más crucial de todos los elementos que promueven la resiliencia, ya que es casi imposible superar la adversidad sin la presencia de afecto, este afecto no necesariamente tiene que venir de la familia, puede venir de los docentes o compañeros de clase;

Quinto paso: Establecer y transmitir expectativas elevadas: es importante que las expectativas sean elevadas a la vez que realistas, para que obren como motivadores eficaces;

Sexto paso: Brindar oportunidades de participación significativa; esta estrategia significa otorgar a los alumnos, a su familia y al personal escolar una alta responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidad de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

La importancia e innovación de esta propuesta, es que aún y cuando está sustentada en un modelo de riesgo, plantea la identificación y promoción de estos pasos, no solo en el niño o alumno, sino en las personas e instituciones vinculadas en su proceso de aprendizaje, lo que rebasa ese proceso de promoción de la resiliencia. La particularidad de esta propuesta, es la estructura conceptual que la sustenta, ampliamente desarrollada.

De acuerdo al modelo de la Rueda de la Resiliencia de Henderson y Milstein (2003); las características de una persona que necesita mejorar su resiliencia, dentro de cada paso son:

Paso 1. No cuenta con adultos ni pares positivos, no participa en ninguna actividad especial antes, durante ni después del horario escolar, no entabla interacciones cooperativas con pares, está privado de los beneficios del aprendizaje.

Paso 2. Está confundido en cuanto a las expectativas y las reglas, piensa que las reglas carecen de sentido, no tiene voz en el establecimiento o cambio de reglas.

Paso 3. No participa en un proceso sistemático de desarrollo de habilidades para la vida, tiene una conducta inapropiada, rara vez manifiesta asertividad, tácticas para rehusarse, resolución sana de conflictos, adecuada adopción de decisiones y habilidad para resolver problemas y/o manejo sano del estrés.

Paso 4. Se siente marginado, experimenta escasos cuidados, se siente “invisible”, no recibe ningún reconocimiento positivo.

Paso 5. Ha internalizado la sensación de que “yo no puedo”, emplea un rótulo negativo para describirse, tiene poca confianza en sí mismo, se menosprecia a sí mismo y a los demás, expresa limitaciones personales basadas en el género, la etnia, el nivel de ingresos familiares u otros factores.

Paso 6. No reconoce talentos / habilidades personales o siente que se ignoran sus ideas, talentos y habilidades, es receptor pasivo, es apático, expresa dudas al respecto de su capacidad de hacer un aporte significativo al mundo.

Al igual que las personas que necesitan mejorar su resiliencia; las personas con rasgos resilientes se desarrollan por pasos, los cuales tienen los mismos objetivos (mitigar el riesgo y construir resiliencia en el ambiente). Sobre esto Seligman y Csikszentmihalyi (2000 en Picazo, 2007), señalan que estas características no son innatas por lo que provienen de un proceso de aprendizaje del optimismo; y así como se parte de un aprendizaje de lo positivo, se corre el riesgo de generar un aprendizaje del pesimismo e impotencia. Además agregan de que las experiencias como el bienestar, la satisfacción, la alegría, la esperanza y el optimismo son indispensables en una persona resiliente.

Las características en una persona resiliente, dentro de cada paso, son:

Paso 1. Se conecta por lo menos con uno de los muchos adultos atentos de la escuela y/o familia. Participa en alguna de las numerosas actividades antes, durante y después del horario escolar. Participa en interacciones cooperativas entre pares a través de estrategias de enseñanza y/o programas escolares y tiene una conexión positiva con el aprendizaje.

Paso 2. Comprende y respeta las políticas y reglas escolares y familiares. Participa en los cambios de políticas y reglas.

Paso 3. Recibe continua instrucción sobre habilidades para la vida apropiadas a su nivel de desarrollo. Ha integrado las habilidades de tal modo que la mayor parte del tiempo pone en práctica la asertividad, las técnicas de rechazo, la resolución sana de conflictos, la adopción de buenas decisiones y el manejo sano del estrés.

Paso 4. Siente que la escuela es un ámbito afectivo. Tiene sensación de pertenencia. Experimenta la escuela como una comunidad. Percibe muchas maneras de ser reconocido y premiado.

Paso 5. Cree que toda aspiración positiva puede ser alcanzada. Demuestra confianza en sí mismo y en los demás. Se alienta a sí mismo y a otros a hacer algo "lo mejor posible".

Paso 6. Cree ser escuchado en la adopción de decisiones en el aula/la escuela y la familia. Participa ayudando a otros a través del aprendizaje cooperativo, el servicio comunitario, la colaboración entre pares u otras vías. Se siente eficaz al encarar nuevos desafíos.

En general las personas resilientes son socialmente competentes, de un pensamiento crítico, tienen la capacidad de resolver problemas, tomas de decisiones e iniciativa, son firmes en su propósito, tiene una visión positiva, además de que mantienen intereses especiales por metas particulares, cuentan con una fuerte motivación interna y relaciones positivas (Henderson & Milstein, 2003).

A partir de la combinación de otras características resilientes como el humor o la solución de problemas, surge el afrontamiento y el empoderamiento características básicas de las personas resilientes (Manciaux, 2003).

4.3.2. Modelo de desafío

Es un modelo con características descriptivas que permite explicar el fenómeno de la resiliencia; y consiste en reconocer que los seres humanos no se encuentran totalmente desprotegidos y vulnerables ante la fuerza de un evento que en sí mismo puede implicar daño o riesgo de daño: todos poseemos una especie de escudo protector que es la resiliencia, lo que evitará que esas fuerzas actúen inexorablemente sobre nosotros, porque sirve como una especie de filtro que atenúa los posibles efectos desagradables y muchas veces logra incluso transformarlos en factores de superación. De ahí el nombre de “modelo de desafío”, porque la amenaza potencial se convierte en un reto o desafío para que el individuo crezca y salga fortalecido (De la Torre, 2003).

Por otro lado el modelo de daño sucumbe parte de la concepción tradicional de que las dificultades, y en especial los problemas familiares, suelen encontrar al niño en extrema vulnerabilidad a las adversidades, ante los cuales sucumbe para convertirse en un adulto que repite los mismos esquemas de relación a que fue sometido durante los primeros años de vida; lo que según esta óptica exige protegerlo desde afuera, desarrollando programas que combatan todos aquellos factores que puedan deteriorar o incluso bloquear completamente su proceso de desarrollo.

4.3.3. Modelo prevención-promoción

Este modelo tiene como objetivo plantear, de forma sistemática algunas opciones que sirvan como propuesta para la formación de habilidades resilientes en las persona y en los grupos. Se busca pasar de un modelo de riesgo enfocado en entender las necesidades y enfermedades, a un modelo de prevención-promoción en donde se le da una mayor importancia a las potencialidades y recursos de las personas y los grupos (Picazo, 2007).

La idea aunque básica y hasta cierto punto simple, es fundamental dentro del concepto de resiliencia, ya que es imposible pensar en resiliencia, si se trabaja desde un enfoque médico, en el cual existe un problema que requiere una solución; ambos, problema y solución se entienden como ya preestablecidos, lo que limitaría la misma aparición de la resiliencia y potencialización. Serisola (2003) la encargada de este modelo, considera importante, primero el diseño de propuestas que permitan la prevención de factores de riesgo en las personas y en las comunidades, y después la promoción de las habilidades resilientes; esto de una forma contigua y sincronizada.

4.3.4. Modelo de la casita

Modelo propuesto por Vanistendael (1997), es un concepto que a través de una representación gráfica, explica, define y permite potencializar las habilidades resilientes en las personas. La casita de la resiliencia se forma por cinco estructuras a saber; que son: Suelo, Cimientos, Planta baja o jardín, Primer piso y Altillo.

Suelo; en el que se encuentran la base de todo desarrollo humano; resiliente o no resiliente, la persona necesita de salud, nutrición, reposo y recreación, como elementos básicos antes de cualquier otra cosa, no podemos tratar de potenciar ninguna habilidad o característica de la persona, si no cumple con el proceso completo de la casita, dado que cualquier persona dirige todo su esfuerzo en la satisfacción de estos puntos instintivamente; y por otro lado, sería imposible llevar a cabo cualquier tarea de faltar estos.

Cimientos: están constituidos por vínculos, las redes de contacto formales e informales como la familia, los amigos, los vecinos, los compañeros de escuela o los colegas de trabajo. En el corazón de estas redes se sitúa la aceptación profunda de la persona. El sentimiento de ser profundamente aceptado, se sitúa en los cimientos pues resulta primordial para que la persona se vuelva resiliente, contar con un tutor de resiliencia, es decir, una persona, situación o cosa, que permita al individuo potencializar sus competencias, una vez que identifiquemos la estructura anterior debemos proceder y encaminar nuestra acción a lograr una

aceptación de la persona, como ser humano; y no realizar una aceptación basada en la conducta.

En la planta baja se encuentra la capacidad de descubrir un sentido una coherencia a la vida (fe religiosa, compromiso político o humanitario, etc.) mantener en todo momento y ante cualquier circunstancia, la capacidad de descubrir un sentido a la vida; y en caso contrario el saber que existen cosas por las cuales lo puede descubrir; pero sobretodo no olvidar que mientras uno esté vivo, siempre existe un sentido a la vida por descubrir.

En el primer piso se encuentran tres habitaciones: la autoestima, las competencias y las aptitudes, el humor y otras estrategias de adaptación, que no solo permiten proteger al individuo de sufrimientos demasiado pesados de sobrellevar, sino también, liberar energías proporcionar otra perspectiva sobre la realidad

El astillo o desván, representa la apertura hacia otras experiencias a descubrir, a menudo más localizadas, que puedan contribuir a la resiliencia (una persona radiante, un pasado positivo, la belleza de un paisaje cercano, etc.) Esto es una capacidad de creer que la vida no se detiene en el sufrimiento o en el traumatismo, y que puede aún dar sorpresas. El saber que hay otras experiencias por descubrir es el sentido infinito de la vida, en donde siempre hay cosas y vivencias que aguardan por nosotros, sin embargo a veces se olvida, aunque realmente día a día se viven un gran broche de experiencias nuevas e irrepetibles.

4.3.5. Modelo de la resiliencia

Richardson, Neiger, Jonson y Kumpfer (1999 en Picazo, 2007) elaboraron el modelo de la resiliencia en donde se explica cómo es que una persona de cualquier edad, que sufre una adversidad, en un principio se pone en contacto con ciertos rasgos propios y ambientales, que amortiguan esa adversidad. Si la persona cuenta con suficiente protección, podrá adaptarse a la dificultad sin experimentar una ruptura significativa en su vida, lo que permite situarse en una zona de bienestar o en homeostasis, así como avanzar a un nivel mayor de

resiliencia debido a la fortaleza emocional y los saludables mecanismos de defensa desarrollados en el proceso de superar la adversidad. Sin la necesaria protección la persona atravesará un proceso de ruptura psicológica y después, de un tiempo se reintegrará de esa ruptura. Es la disponibilidad de esos factores protectores personales y ambientales los que determinará el tipo de reintegración. La cual puede ser: Reintegración con resiliencia; reintegración a la zona de bienestar; Reintegración con pérdida; y Reintegración disfuncional.

4.4. Factores Resilientes

Los factores de protección pueden catalogarse como características de la persona, y los de riesgo en medida de su vinculación con ésta. Dentro de la resiliencia, también se encuentran, tanto factores de riesgo como de protección.

4.4.1. Factores de riesgo de la resiliencia

Krauskopof (1995 en Puerta, 2002) Señala los factores de riesgo, que pueden dificultar la activación de resiliencia en adultos y adolescentes; puesto que resulta perfectamente comprensible que sea mucho más fácil activar procesos de resiliencia en la etapa de la infancia, cuando todavía hay capacidad re adaptiva en el sujeto y una cierta actitud de empatía por parte de la población en general con respecto a los niños más pequeños e indefensos. Tampoco es difícil comprender que esta tarea resulta mucho más compleja y ofrece más resistencia en la etapa de la adolescencia y, principalmente en la edad adulta. Entre las principales causas de este fenómeno, están las siguientes:

1. Desafíos consumistas permanentes y efímeros, dirigidos principalmente a la población adolescente.
2. Mayor posibilidad de acceso para participar en culturas marcadas por la transgresión y la evasión, al mismo tiempo que se restringen las posibilidades de obtener reconocimiento al asumir conductas sanas y constructivas de relevancia social.

3. Motivación social para asumir falsas soluciones inmediatas y arriesgadas, ante situaciones problemáticas o conflictivas.
4. Vinculación prematura al mundo laboral, desempeñando oficios denigrantes, bajo condiciones económicas de máxima desventaja, y sin protección en salud y derechos salariales.
5. Desempleo por largos periodos de tiempo.
6. Complicaciones legales que terminan en reclusión.
7. Fracaso reiterado en el proceso de escolaridad, con expulsión por causas académicas y/o disciplinarias, lo mismo que deserción voluntaria temprana del sistema educativo.
8. Carencia de redes de apoyo que ayuden a enfrentar dificultades familiares, laborales, sexuales, adicciones, problemas depresivos entre otros.
9. Pertenencia a grupos de pares con tendencias a la transgresión social, la violencia o la adicción a sustancias psicoactivas.
10. Vagancia persistente.
11. Carencia de ocupaciones para el desarrollo de destrezas que permitan obtener autonomía y reconocimiento social, con la consecuente baja autoestima, carencia de un proyecto de vida y dificultad para darle sentido al presente.
12. Actitud de rechazo pasivo o activo social hacia los jóvenes, muy cercano a la estigmatización, que propicia confusión en relación con sus derechos, autoafirmación en el riesgo y la transgresión, además de desesperanza.
13. Falta de canales adecuados para comunicar las necesidades personales, desarrollar las habilidades y obtener reconocimiento a los aportes que se hacen al entorno.

14. Disyuntiva planteada por la cultura, con respecto a que es preferible ser despreciado, temido u odiado que ser anónimo.

4.4.2. Factores de protección de la resiliencia

Según Wolin y Wolin (1993) los factores que identifican al sujeto resiliente son referidos a las siguientes capacidades, especificando los indicadores de la existencia de cada capacidad, para adultos y niños respectivamente:

1. La introspección o insight: Es un término que se refiere a la capacidad del niño o niña de volver sobre sus acciones y juzgarlas de acuerdo a una serie de valores éticos propios de la cultura donde está inmerso el sujeto, lo cual se resume en el “arte de preguntarse a sí mismo y darse una auto-respuesta honesta”.
2. La independencia: Se refiere a la capacidad de distanciarse de las situaciones adversas, estableciendo para ello límites físicos o emocionales que permitan hacer la distinción sobre qué es la situación y la persona. El indicador de la existencia de independencia, durante la niñez, es el hecho de alejarse físicamente de las situaciones que son desagradables para el menor y en la adultez esta capacidad se manifiesta en el hecho de emplear distintas estrategias de afrontamiento frente a las situaciones desagradables.
3. La capacidad de relacionarse: Es la habilidad que le permite a la persona establecer relaciones con otros, en las cuales no solo se sienta aceptado en su ser por otra persona, sino que sea capaz de aceptar a otros tal y como ellos son. En el niño el indicador más directo es la existencia de actividad de juego caracterizado por el humor y la creatividad, características que también deben ser propias del adulto en las relaciones que él o ella establezcan.
4. La iniciativa: implica un sentimiento de placer al proponerse metas cada vez más exigentes, lo cual incluye también asumir los problemas y mantener un control sobre ellos. En los niños esta capacidad se manifiesta en la exploración del entorno, mientras que en el adulto se considera un

indicador de este factor, el hecho de emprender acciones concretas que lleven a la realización de metas u objetivos propuestos.

5. El humor: Se refiere a esa capacidad de hallar en la tragedia lo cómico. En palabras de Wolin y Wolin "...en el humor es posible mezclar , el absurdo y el horror en lo risible de esta combinación".
6. La creatividad: "implica la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden". Esta capacidad en los niños se expresa básicamente en el juego que es una forma de resignificar sentimientos tales como la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza, dándole a las experiencias un nuevo sentido. En el caso de los adultos, la creatividad se expresa en actividades tales como el teatro, la escritura, el fútbol, entre otras, la cuales varían según las afinidades de cada sujeto.
7. La moralidad: Es la capacidad de interiorizar valores que impliquen el bienestar individual y colectivo. En el niño esta capacidad se manifiesta en poder realizar juicios con respecto a lo bueno y lo malo y en el adulto un indicador es la existencia de altos valores morales, es la presencia de altruismo en sus acciones. La capacidad de dar sentido a la vida.

Gamboa (2005) realizó una adaptación de los factores protectores internos que facilitan la resiliencia y factores ambientales que fomentan la misma; los primeros son las características individuales:

1. Presta servicios a otros y/o a una causa.
2. Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos y resolución de problemas.
3. Sociabilidad, capacidad de ser amigo y entablar relaciones positivas.
4. Sentido del humor.
5. Control interno.
6. Autonomía e independencia.
7. Visión positiva del futuro personal.
8. Flexibilidad.
9. Capacidad para el aprendizaje y conexión de éste.
10. Automotivación.

11. Es “idóneo” en algo; competencia personal.
12. Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.

Las características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia son:

1. Promueve vínculos estrechos.
2. Valora y alienta la educación.
3. Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.
4. Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes).
5. Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.
6. Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicios a otros y brindar la “ayuda requerida”.
7. Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.
8. Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.
9. Promueve el establecimiento y el logro de metas.
10. Fomenta el desarrollo de valores prosociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación).
11. Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.
12. Aprecia los talentos específicos de cada individuo.

De acuerdo con Grotberg (1997) un factor protector para la resiliencia puede ser una cualidad o característica individual, que se desarrolla y adquiere desde los primeros meses de vida; es por ello que la presente investigación se va enfocar en identificar los factores resilientes que actúen como factores de protección en una persona que recibe bullying. Para ello; se comienza por conocer los pilares de la resiliencia de Grotberg.

4.5. Pilares de la resiliencia de Grotberg

La resiliencia puede incentivarse en cualquier etapa de la vida, la tarea de desarrollarla dentro de cualquier grupo, cualquiera sea la edad de sus miembros, se facilita si uno piensa en términos de ladrillos para la construcción del crecimiento y el desarrollo. Estos ladrillos están compuestos por la confianza, la autonomía, la iniciativa, la aplicación, la identidad, la intimidad, la capacidad para generar y la integridad (Grotberg, 2006).

Confianza

Los niños no aceptan la ayuda de cualquier adulto, sólo la de aquellos en quienes confían, respetan, aman y con los que se sienten unidos de alguna manera. Desde el comienzo, la confianza es la llave para promover resiliencia y se convierte en la base fundamental para desarrollar otros factores resilientes. Cuando se están presentes estas relaciones confiables y afectuosas se está preparado para aceptar límites en sus conductas e imitar modelos (YO TENGO); son más agradables, solidarios, optimistas y esperanzados (YO SOY); podrán involucrarse con mayor facilidad en las relaciones interpersonales exitosas, resolver conflictos en diferentes ámbitos y pedir ayuda (YO PUEDO); aprenden a confiar tanto en los demás como en ellos mismos.

Cuando no hay confianza tanto exterior como interior pueden volverse dependientes de otros, sintiendo que los demás son mejores que ellos, que saben más y sólo sentirán que están mejor protegidos dependiendo de otros. Lo primordial para desarrollar resiliencia en niños, es el construir una relación basada en la confianza, los que han sido violentados, rechazados o explotados, difícilmente confían en adultos, por lo que el hecho de superar esa desconfianza es un desafío para cualquiera que esté dispuesto a ayudarlos.

Autonomía

Esta se define como independencia y libertad, la capacidad de tomar nuestras propias decisiones. Se desarrolla en los niños a partir de los dos años, etapa en la

que se da cuenta de que es alguien separado de aquellos que tiene a su alrededor y que la gente responde a lo que él hace y dice, por lo que empieza a comprender que a cada comportamiento existe una consecuencia, aprende lo que está bien y lo que está mal, experimenta la culpa. A medida que los jóvenes se vuelven autónomos, la voluntad y el deseo de aceptar límites en sus conductas se ven fortalecidos (YO TENGO), se promueve el respeto por ellos mismos y los demás, se activa la empatía y la solidaridad, así como también el hecho de saberse responsables de sus propios actos (YO SOY); desarrollan el manejo de sus sentimientos y emociones (YO PUEDO).

Iniciativa

Capacidad y voluntad de hacer las cosas. Se desarrolla aproximadamente entre los cuatro y cinco años de edad, cuando el niño empieza a pensar y hacer cosas. Cuando se activa la iniciativa, se refuerzan las relaciones de confianza con los demás, reconocen límites para sus comportamientos y aceptan ese aliento para ser personas autónomas (YO TENGO); además la iniciativa refuerza la sensación de sentirse tranquilos y bien predispuestos, demostrar empatía y solidaridad, muestran responsabilidad de sus conductas, optimistas, seguros de sí mismos y esperanzados (YO SOY). También se estimulan las nuevas ideas o modos de hacer las cosas, expresando pensamientos y sentimientos, solucionando problemas, manejan los sentimientos y piden ayuda a los demás (YO PUEDO) Preguntar y ayudar a los niños a decidir que es aquello que les gustaría hacer, es una manera de desarrollar esta capacidad.

Aplicación

Se define como el llevar a cabo una tarea de manera diligente; se desarrolla generalmente durante los años escolares, mientras perfeccionan sus habilidades académicas como sociales. Es un pilar muy poderoso y se ve potenciado con su conexión con otros factores resilientes. De la categoría YO TENGO resultan importantes los buenos modelos a imitar y el estímulo para ser independientes. De la categoría YO SOY, logran objetivos y planear para el futuro, así como la responsabilidad de sus propias acciones. De la categoría YO PUEDO, pueden

mantener una tarea hasta finalizarla, resolver los problemas y pedir ayuda cuando la necesita, refuerzan y contribuyen a promover los factores resilientes. Sin embargo, aquello resulta distinto es aprender a diferenciar no sólo cuales son los factores resilientes o protectores que se deben utilizar en una determinada circunstancia sino también como deben utilizarse.

Para comenzar a estimular la aplicación como factor resiliente, hay que concentrarse en el manejo de las habilidades para resolver situaciones problemáticas y dominar el ámbito interpersonal regresando a los pilares del crecimiento que correspondan; regresar a sus pilares de crecimiento de autonomía e independencia.

Identidad

Se desarrolla durante la adolescencia. Las preguntas más importantes que se formulan durante estos años son: ¿Quién soy yo? ¿Cómo me veo con respecto a los de mi otra edad? ¿Cómo son mis nuevas relaciones con mis padres (y otras figuras de autoridad)? ¿Qué he logrado? A partir de aquí, ¿hacia dónde continuo mi camino?

Cuando se obtienen respuesta satisfactorias ante estas preguntas, se muestran las habilidades para controlar los propios comportamientos, para compararse las conductas con los estándares aceptados, son útiles y brindan apoyo a los demás, para utilizar su fantasía e iniciativa con el objetivo de hacer realidad sus sueños y para reconocer la importancia que tiene el idealismo, en el momento de pensar planear el futuro. En pocas palabras, los factores resilientes no solo deben estar desarrollados sino que se debe disfrutar de ellos. El pilar de construcción de la identidad completa los cinco pilares fundamentales de la resiliencia. Toma los factores resilientes importantes de cada etapa evolutiva y los integra para utilizarlos en las situaciones donde debemos enfrentar las adversidades de la vida.

Los factores resilientes se sustentan, en un primer momento por los factores de protección, y en un segundo momento por las investigaciones, en donde se ha

comprobado, que algunos factores protectores, se desarrollan al máximo, con lo que permiten a la persona potencializar sus recursos o habilidades resilientes. Es importante señalar que no todos los factores protectores son resilientes, existen algunos que en combinación con los de riesgo, pueden permitir la presencia de factores resilientes (Picazo, 2007).

4.5.1 Estructura resiliente

Grotberg (1996) desarrolla una propuesta de potencialización resiliente; la cual es una guía de la promoción de la resiliencia en niños. La estrategia consiste en ayudar a los niños a descubrir esos recursos que tiene dentro de sí mismos y a su alrededor, y a formular, a partir de su descubrimiento, autoafirmaciones suficientemente fuertes como para llevarlos a actuar encaminados hacia su realización personal, y a superar las dificultades cuando ello sea necesario (Puerta, 2002). Con este modelo es posible caracterizar a un niño resiliente a través de la posesión de condiciones que en el lenguaje se expresen diciendo: “Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy”, “Yo puedo”. En todas estas verbalizaciones aparecen los distintos pilares de la resiliencia, como la autonomía, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social. A su vez, la posesión de estas atribuciones verbales puede considerarse como una fuente generadora de resiliencia (Munist, Santos, Kotliarenko, et al; 1998).

73

4.5.2. Factores resilientes

A continuación se presentan los factores de la resiliencia de Grotberg (1995, 2006); las cuales son condiciones del proceso que fortalecen y promueven la construcción de la resiliencia. La mayoría de las personas ya cuentan con algunos de estos factores, solo que no poseen los suficientes o tal vez, desconocen cómo utilizarlos como armas contra la adversidad. Cabe mencionar, que en un principio estaban divididos en cuatro, pero con el paso del tiempo y de las investigaciones se unieron los factores “yo soy” y “yo estoy”; quedando tres; pero para su análisis dentro de este trabajo se utilizaran en su mayoría solo tres. Los cuales se explican a continuación.

Yo tengo (apoyo externo)

- Personas que me muestren como actuar correctamente
- Personas en quienes confiar, que me quieran dentro de mi entorno familiar
- Personas que me ayudan a ser autónomo
- Personas que me pongan límites
- Buenos modelos a imitar
- Personas fuera de mi entorno familiar en las que puedo confiar plenamente
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender
- Acceso a la salud, a la educación, y a servicios de seguridad y sociales que necesito
- Una familia y entorno social estables

Yo soy /Yo estoy (Fuerza interior)

- Una persona que agrada a la mayoría de la gente
- Generalmente tranquilo y bien predispuesto
- Alguien que se propone y planea para el futuro
- Respetuoso consigo mismo y con los demás
- Alguien que siente empatía por los demás y se preocupa por ellos
- Dispuesto a responsabilizarme de mis propias acciones y acepto sus consecuencias
- Digno de cariño
- Capaz de sentirme feliz
- Seguro de que las cosas pueden salir bien a pesar de todo
- Seguro de sí mismo, optimista, confiado y tengo muchas esperanzas
- Rodeado rodeado de personas que me aprecian
- Triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo

Yo puedo (capacidades interpersonales y de resolución de conflictos)

- Generar nuevas ideas o nuevos caminos para hacer las cosas
- Realizar una tarea hasta finalizarla
- Encontrar el humor a la vida y utilizarlo para reducir tensiones
- Hablar sobre cosas que me asustan
- Buscar la forma de resolver problemas
- Buscar el momento apropiado para hablar y expresar mis pensamientos y sentimientos a los demás
- Pedir ayuda cuando la necesito
- Controlarme cuando siento deseo de hacer algo peligroso
- Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres

- Sentir afecto y expresarlo
- Aprender de mis errores y aciertos

Como se ha expuesto en este capítulo, la resiliencia es un concepto nuevo en México; que plantea la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, tal sería el caso de las víctimas de bullying; es decir, que les permita aprender a detectar factores de riesgo y desarrollar factores protectores de calidad y bienestar emocional. Es por ello, que esta última propuesta de Grotberg; es sobre la cual se trabajó la metodología para identificar en el participante los cuatro factores resilientes como factores de protección. Sé eligió este modelo, por qué involucra tanto aspecto de identificación; como de promoción de la resiliencia en la infancia; y son presentados a detalle en los capítulos siguientes.

5. Método

Analizando y reconociendo los numerosos factores de riesgo que propician que haya personas que reciben bullying, se considera fundamental indagar, también en los factores de protección que pueden evadir o minimizar el riesgo. Es importante tener en cuenta los aspectos positivos de las personas y de su ambiente; así mismo continuar con la investigación en este sentido.

La importancia de este trabajo es guiar la investigación sobre el bullying; específicamente de quienes lo reciben, hacia la intervención y prevención, mediante el fomento y desarrollo de resiliencia, como la capacidad de impedir, minimizar o superar los efectos dañinos de la adversidad. Es decir, no solo utilizarse como intervención, sino más bien, identificarla en las personas; y mejor aún, activarla durante circunstancias desfavorables. Es ideal promoverla dentro de condiciones normales de desarrollo, como un factor de protección. Beneficiando así a quien recibe bullying, pero que no solo le será útil ante esa adversidad; sino también ante otras que se le presenten.

La pregunta de investigación es:

¿Cuáles son los factores resilientes que actúan como factores de protección en una persona que recibe bullying?

Objetivo general

- Identificar factores resilientes que actúan como factores de protección en una persona que recibe bullying

Objetivos específicos:

1. Identificar factores de riesgo internos y externos en una persona que recibe bullying.

2. Identificar los factores resilientes de Grotberg en una persona que recibe bullying.

Con el fin de lograr su cumplimiento, en este capítulo se presenta el diseño de la investigación, selección de la muestra, procedimiento, la recopilación y el análisis de datos.

El enfoque de este trabajo de tesis fue de tipo cualitativo, la investigación cualitativa como lo establecen Lincoln y Guba (1985; en Maykut & Morehouse, 1994), parte de la idea de que hay múltiples realidades que son construcciones sociopsicológicas que existen al mismo tiempo y que sólo pueden ser comprendidas como tales. El que conoce, así como lo que se va a conocer están interrelacionados. Al contrario de la investigación cuantitativa, las relaciones causales son multidireccionales, y las explicaciones a los fenómenos son sólo válidas para un tiempo y lugar. A diferencia de querer comprobar una hipótesis, la investigación cualitativa busca descubrir una hipótesis.

La hipótesis es que el participante cuenta con suficientes factores resilientes que actúan como factores de protección; los cuales beneficiaran la manera cómo el niño afronta la adversidad de recibir bullying. Sin embargo es importante promover la resiliencia (principalmente el factor *yo puedo*) durante su desarrollo, por parte de su familia.

Tipo de estudio y diseño de investigación

El tipo de estudio para este caso, es instrumental como lo sugiere Stake (1995, en Vázquez & Angulo, 2003), porque se buscó comprender un fenómeno más amplio a través de un caso particular. El diseño que se utilizó fue el *proyectado* conforme a lo afirmado por Valles (2007), quien señala que en los estudios de este tipo se tiene mayor estructura y el investigador/a no parte de cero, sino que conoce alguna literatura y tiene preguntas que motivan a investigar.

Selección de la muestra

Con el fin de diagnosticar y conocer si había personas que recibieran bullying se entrevistó al director de una primaria pública en la delegación Iztapalapa de la ciudad de México. En un primer momento, el tipo de muestreo que se utilizó fue de tipo cualitativo, en específico lo que Creswell (2005, en Hernández, 2010) llama de *casos extremos* útil cuando en esta investigación se necesitó evaluar características, situaciones o fenómenos especiales alejados de la norma como lo es el caso de bullying.

Posteriormente se continuo con un muestreo emergente y de máxima variabilidad, ya que la muestra se fue definiendo a los largo de la investigación según los contactos que se lograron dar. Una vez obtenidas las opiniones de los profesores y del director se realizan observaciones en el patio de la escuela y se detectan tres alumnos con características de quien recibe bullying; pero el director focalizó un problema de agresiones en un grupo de cuarto año. Por último, en ese grupo de cuarto año, se utilizó el muestreo de bola de nieve o encadenamiento según recomienda Hernández et. Al. (2010) para la selección del caso.

Descripción del participante

El participante físicamente es de estatura, ligeramente por debajo de lo normal respecto a su edad, con sobrepeso, de color de piel morena, ojos color café oscuro y cabello corto. Luce con un aspecto sumiso, introvertido, poco sociable, serio y educado en general.

Recopilación de datos

La recopilación de datos consistió en observación participante, notas de campo y aplicación de entrevistas semiestructuradas al director, profesora, al niño y su mamá.

La observación participante, en tanto participante como opuesto a pasivo debe desarrollar estrategias para interactuar con los informantes. Se realiza desde la inmersión en el contexto; proporciona descripciones de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, pero también, la vivencia, la experiencia y la sensación de la propia persona que observa (Taylor & Bogdan, 2008).

Cuatro tipos de observación participante son frecuentemente identificados: (Mayan. 2001).

1. Como observador completo, observará la situación sin interactuar con las actividades diarias.
2. El observador como participante, primordialmente observará la situación pero estará involucrado en la situación en un segundo plano.
3. El participante como observador estará completamente involucrado en las actividades cotidianas, pero tendrá tiempo para registrar las observaciones.
4. El participante completo, estará completamente inmerso en el escenario y no será reconocido en el ambiente como un investigador.

Para la presente investigación se utilizó el tipo de observador participante.

Las notas de campo, para Mayan (2001), describen lo más literalmente como sea aquello que es observado en el escenario, además de las reflexiones, ideas, momentos de confusión, corazonadas e interpretaciones del observador. La meta es que el investigador capture la experiencia vivida de los participantes y describa la comunidad. Esta actividad de registrar observaciones puede ayudar al investigador en el momento de darle sentido a los datos; servirá como un recordatorio de las observaciones cuando el investigador haga un registro permanente y extenso de los eventos diarios.

Para Rodríguez, Gil y García (1996), la entrevista semiestructurada consiste en “focalizar progresivamente el interrogatorio hacia cuestiones cada vez más precisas y ayudar que el entrevistado se exprese y aclare pero sin sugerir sus respuestas”.

Las preguntas, según la clasificación de Patton (1980, en Rodríguez et al., 1996), pueden dividirse en: “demográficas/biográficas, sensoriales, sobre experiencia/conducta, sobre sentimientos, sobre conocimientos y de opinión valor; lo cual va de la mano con el objetivo de las entrevistas, ya que se buscaba conocer las experiencias y opiniones del director, la profesora (si se presentaba en su práctica docente, si existían víctimas de bullying) y especialmente del participante y la madre sobre el fenómeno bullying, y si conocían algunos factores de riesgo-protección que observarían en las posibles víctimas de bullying.

La guía de entrevista fue adaptada al contexto de cada participante y a lo que cada uno de los entrevistados fue compartiendo. Las condiciones de contacto variaron, así como el acercamiento a la escuela, por lo que las entrevistas, la visita dentro de la escuela y al domicilio de la madre, variaron.

Procedimiento

- A. Para poder ingresar a la escuela, fue necesario solicitar la autorización y consentimiento del director del plantel; a quien se le informó con detalle las actividades que se realizarían. Así mismo se le aplicó una entrevista semiestructurada para indagar sobre la problemática del bullying en la escuela (ver apéndice no.1).
- B. En seguida se llevaron a cabo sesiones de dos horas de observación participante para identificar personas que recibieran bullying durante el recreo.
- C. Durante las sesiones de observación participante, el director de la escuela focalizó la problemática de bullying en un grupo de cuarto año, por reportes

tanto de la maestra, como de las madres de familia y alumnos de agresiones en el grupo.

- D. Al establecer la población y la muestra, se realizaron los contactos correspondientes en el grupo. A partir, de los cuales se llevaron a cabo sesiones de observación durante el recreo, clase educación física y en la sesión de intervención de la trabajadora social (ver apéndice no.2) con la finalidad de recabar información y detectar alguna persona que estuviera reviendo bullying, de dicho grado.
- E. Una vez identificado el participante se llevaron a cabo las entrevistas semiestructuras, que confirmaran la presencia de recepción de bullying; tanto al participante, como a su madre y a su maestra (ver apéndice no. 3, no. 4 no. 5).
- F. Para conocer las características resilientes en el participante, se le realizó la entrevista de factores resilientes de Grotberg (2003); para identificarlos como factores de protección y con los cuales no contara, fueron tomados como factores de riesgo. La entrevista finalizó con una dinámica de frases incompletas retomada de González y Valdez (2007); (ver apéndice no. 6). Las entrevistas se realizaron del 26 de Noviembre de 2012 al 9 de Enero de 2013.
- G. El siguiente paso fue la transcripción de entrevistas y análisis de la información obtenida por medio del análisis categorial siguiendo lo recomendado por Hernández (2010).
- H. Finalmente se formaron siete categorías y se analizaron e interpretaron.

Análisis de datos obtenidos

El análisis de los datos obtenidos de las entrevistas que se realizaron a los participantes se hizo por medio del método inductivo de comparación constante, el

cual consiste en una categorización inductiva con una comparación simultánea de las unidades básicas de comparación obtenidas. Es decir, primero se agrupan en categorías los datos que se relacionan al mismo contenido, para después crear reglas que describan las propiedades de cada categoría, y que puedan ser usadas para justificar la inclusión o no de las unidades básicas de información a una categoría (Maykut & Morehouse , 1994). A partir de las unidades básicas de información se crearon las categorías que se presentan y analizan en el siguiente capítulo.

6. Análisis de información

La validación es lograr la obtención de la situación real y su autenticidad, es decir, que las personas logren expresar realmente su sentir, trabajando sobre la realidad que se busca conocer y no en otra; la confiabilidad halla que los resultados sean lo más concordantes posible, de tal forma se busca en la validez interna la confianza de que las conclusiones que surgen de los datos obtenidos. Para lograr esto se empleó la triangulación, donde se aprovechan varios métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores, para dar amplitud y profundidad a la investigación. Existe la triangulación de datos, de investigadores, de teorías, métodos o interdisciplinaria. Para esta investigación se utilizaron dos tipos de triangulación: la metodológica que echa mano de diferentes métodos para estudiar un mismo fenómeno y de investigadores (Álvarez-Gayou, 2005).

La triangulación de investigadores se llevó a cabo mediante una reunión al final de cada sesión (observación y aplicación de los instrumentos) entre el observador y el conductor para comparar las observaciones. Además se analizaban los resultados y corroboraban para apoyarse con la evidencia y para finalizar se hacía una retroalimentación con la directora de la tesis.

La triangulación metodológica se efectuó comparando los resultados con las notas de campo, la observación participante y las entrevistas semiestructuradas; técnicas que conformaron el mecanismo del trabajo de esta investigación.

Se realizó un estudio de caso, analizando al actor que recibe bullying en este proceso (víctima). A continuación se presentan las categorías que se obtuvieron, a partir de la información recabada en las entrevistas; con el fin de presentar los resultados obtenidos del análisis.

Tras realizar la transcripción de las entrevistas (participante, mamá y maestra) se realizó un análisis detallado para llegar a las categorías; en las cuales, tanto la información de la madre, la profesora, como la del participante son muy similares. Es decir, aun que se diga con palabras diferentes, expresan lo mismo y se codifican con el mismo nombre (Álvarez-Gayou; 2003). Así mismo permiten

comprender el significado de las acciones, pensamientos y sentimientos desde su posición, consta de fragmentos representativos de las entrevistas, que resaltan lo mejor de éstas, se brinda una descripción y la aproximación interpretativa de dicha categoría, es decir lo que significa el contenido de la descripción; a partir de los elementos encontrados a través de las tres entrevistas (Flores & Moya, 2012). Para una mejor comprensión de los eventos ocurridos entre quienes ejercen bullying y el participante que lo recibe, se muestra una breve cronología de las agresiones que recibió (ver apéndice 7).

Las categorías quedaron estructuradas como se presenta a continuación; desglosadas en la tabla 1, retomando las primeras 5 categorías, en su mayoría, como factores de riesgo y las últimas 2 como factores de protección y factores resilientes.

1. Indicadores de recepción de bullying
2. Agresiones
3. Indefensión
4. Negación de recibir bullying o intención de negar la agresión
5. Adaptación/ Permisividad a la violencia
6. Convivencia familiar
7. Factores resilientes

TABLA 1.

Categorías de análisis

Categoría	Contenido	Aproximación Interpretativa
Indicadores de recepción de bullying	El participante manifiesta que se siente enojado porque "C" lo molesta <i>...desde segundo que él entro, siempre me pega; me agarra y me tira, pero ya no me dejo; ...desde que me empujo y me lastimó la nariz. ...en segundo "O" me saco</i>	La maestra, la madre y el participante reportan la presencia de agresiones, así como la frecuencia y presencia de agresores y observadores.

sangre de la nariz.
...desde primero "E" me pega y me saca el aire, me dice cosas.
Siente miedo porque ha escuchado como amenazan a otro compañero y teme que a él lo lastimen. La frecuencia con la que la molestan es *...desde que entré, un día si un día no.* Es en el salón y cuando la maestra no está, donde más lo agreden.

La madre menciona que se ha enterado, que a su hijo lo agreden "O", "E" y "C".
En la escuela de Chalco *... mi hijo no quería asistir a la escuela, porque no tenía amigos.*
Ella acude continuamente a la escuela (en el grado actual) porque se enteraba de que le pegaban a su hijo, especialmente, a partir del golpe en la nariz y después de que *... "C" le rompió su lapicera.*

La maestra, aunque no parece darle la suficiente importancia, reconoce y acepta que en un principio al participante lo molestaban y que recientemente, responde a las agresiones y lo encasilla en una situación de *"le gusta llevarse"*.

Agresiones

Aparece la agresión física, en forma de empujones como la más frecuente, seguida de las agresiones verbales en forma de apodos; los cuales son mencionadas por la maestra y la madre; pero las agresiones verbales en forma de apodos no son mencionadas por el participante, pero si la groserías.

El participante no reconoce las formas de agresión verbal ejercidas en las relaciones sociales; dado que es la forma en la cual lo molestan casi a diario. Esto, es el resultado de esta adaptación y naturalización de la violencia verbal en su contra.

Indefensión

La mamá enfatizo que el participante y su hermana *...hay veces que se llevan bien, hay veces que no se soportan, ella le pega mucho a él; y no se defiende;* además menciona que desde el Kinder ha tenido reportes de que a su hijo le pegan.

Por su parte el niño mostro un rasguño que le hizo su hermana en la cara; al respecto dijo *"...no me quité porque mi papá me regaña si le hago algo a mi hermana y lo único que me le ocurrió fue engañar a mi hermana diciéndole que iba por comida, cuando en realidad fui a acusarla con mi mamá".*

Desde el Kinder, primero, segundo y mitad de tercero el participante no solía defenderse.

Los malos tratos que vivió el participante, desde los primeros años escolares y en la relación con su hermana; reflejan que no cuenta con herramientas de afrontamiento, empoderamiento, solución de conflictos, relaciones interpersonales, inteligencia emocional, por lo que se nota indefenso emocionalmente y no sabe responder asertivamente ante la agresión que le ejercen.

Negación de recibir bullying o intención de ocultar la agresión

La mamá comento que su hijo no le mencionó directamente, que lo molestaban en la escuela de Chalco y que le decían apodos, ella se enteró cuando se peleó (en respuesta a la constante agresión verbal, respecto a su físico) y su hijo le dijo *...es que yo le pegue porque ya me tenía arto.* Antes de que el participante se peleara, le manifestaba a su mamá que *...no quería estar ahí porque no tenía amigos ya no quería ir a la escuela,* sin embargo al preguntarle al participante no dijo porque no quería asistir.

Al inicio de 4^o, tampoco le platico a nadie que lo molestaban, sino que hasta que le sacaron sangre de la nariz fue que la mamá se enteró.

El participante trata de ocultar la situación que vivió en Chalco y miente al decir que tenía amigos y nadie lo molestaba.

Déficit en la comunicación entre madre e hijo y en la solución de conflictos por parte del participante.

Cuando lo patearon en el baño, la mamá reporta ...*Bueno no me lo contó a mi sino a mi esposo y eso por que empezaron a platicarle de las partes íntimas de las niñas y de los niños y le dije a mi esposo que le hablara de eso y; a mi esposo fue cuando le dijo que se peleaba mucho y "C" lo agarro a patadas en el baño.*

El participante en una forma de ocultar o negar que recibía bullying durante la entrevista asegura que en la escuela de Chalco tenía muchos amigos y que nadie lo molestaba; sin embargo, en entrevista con la mamá dice que justamente, ya no quería ir a la escuela o regresarse a la anterior porque no tenía amigos.

Al preguntarle desde cuando lo molestan más seguido, contesto que desde primero y la forma más común en la que lo hacían era pegándole; no menciona los apodos. Otro aspecto indica que ocultaba su situación de agredido es que comentó, que su papá a partir de que le sacaron sangre de la nariz le dijo que se defendiera, lo que quiere decir, que antes de este evento nadie no lo había comentado y no le habían dicho que se defendiera.

Por último, el aspecto en el que difiere la respuesta de la madre y la del participante, es cuando se le pregunta si le han escondido o roto sus útiles escolares; él menciona que no tajantemente, pero la madre reporta, que si le escondieron la lapicera y se la rompieron.

Adaptación/permisividad a la violencia

La madre, al darse cuenta de que su hija agrede físicamente al

Ni las autoridades escolares, ni madres y

participante, le dice *...también tu dale uno hijo, así como te pega, suéltale uno para que se le quite y ya no te pegue, pero este... no, él no le pega. El si se enoja y le dice "ya A". Nada más ella le está pegando y él le dice "...ya A", ya no me pegues, pero él no hace nada, no se quita*".

Cuando mandaron llamar a la mamá porque el participante le pegó a un compañero, en la escuela de Chalco, argumenta: *...es que yo le pegué porque ya me tenía hartó.*

En la escuela actual, al enterarse el padre, de que lo molestan y le habían sacado sangre de la nariz, le indicó que no se dejará; por eso, cuando le dan de patadas en el baño por haber dicho quien lo empujó y se lastimó la nariz, lo que el agresor llama *"por chismoso"* el participante comienza a defenderse, porque los padres le dijeron. Golpeó a "C" en el estómago y después salió corriendo.

La mamá sabe que aún lo molestan dentro del salón de clases.

El participante por su parte refiere que su mamá y su papá le dicen que se defienda, que responda o le avise a la maestra.

Cuando las mamás fueron a hablar con la maestra después del incidente de la nariz, el participante entendió que la mamá de "C" piensa que lo molesta porque son niños, ya después serán amigos.

padres de familia de los agresores ponen medida firmes en la solución del conflicto entre quien ejerce y recibe bullying. Ante tal hecho el participante ha optado por defenderse

respondiendo con violencia, también por recomendación de la mamá y el papá.

Lo que da pauta a pensar que el participante se encuentra en un momento de transición de víctima a víctima-agresiva.

Convivencia familiar

El participante reporta que en las últimas semanas le cuenta a su

Dada la adversidad que vive el participante,

mamá lo que le sucede en la escuela, cuando la maestra no le hace caso; porque su madre le ha dicho que si le pasa algo lo tiene que decir. Existe el interés por lo que sucede con él; ya que, su mamá fue a hablar con la maestra cuando lo empujaron y se lastimó la nariz. Su mamá lo apoya a hacer la tarea. Además, se llevan bien y se siente a gusto con su mamá y su papá.

hay una apertura en la comunicación familiar.

El tener momentos de esparcimiento en familia indica que hay un esfuerzo por brindar al participante una familia y entorno social estables.

Por su parte la mamá comentó que *...hay veces que hacemos la tarea juntos, o vemos la tele y en la hora de la comida y en la cena.* Con el papá convive cuando está en casa (por no contar con un empleo) todo el día, ellos ven las luchas o van a recoger cartón y también le ayuda con la tarea. Y los cuatro (mamá, papá, hija e hijo) van al parque y a veces a las luchas.

Factores resilientes

En la entrevista al participante sobre factores resilientes “yo tengo”, “yo soy” y “yo puedo”. Se encontró, para el primer factor que reconoce a personas en las que puede confiar; mamá y abuelita. La respuesta que dio para la pregunta *¿tienes personas que te digan cómo cuidarte? Fue ..mi mamá y mi papá me dicen cómo cuidarme.* Hay que aclarar que aunque respondió rápidamente y ubicando personas importantes en su vida, no lo manifestó con el lenguaje. Lo que si manifestó con el lenguaje fue: *“Tengo valentía al matar una araña, Tengo esperanza de sacar buenas calificaciones, Tengo el apoyo de mi mamá y de mi papá”.*

El factor resiliente “yo tengo” es el más presente en el participante; puesto que durante la entrevista fue el que menor dificultad representaba para responder y en el contenido de estas respuestas se puede encontrar de forma implícita y al finalizar la entrevista con algunas frases incompletas, logró incluirlo en su lenguaje.

Ubica a personas importantes en su vida y para su desarrollo. Aspecto imprescindible

Respecto al factor “yo soy/estoy” contesto que *si es una persona a la que le gusta platicar con sus vecinos y familiares, sobre lo que le pasa, cuando se porta mal y lo regañan*. También contesto que *si es una persona querida y apreciada por los demás*, pero al preguntarle por quien, no contesto y se quedó callado largo tiempo. Comentó que más o menos está seguro de que las cosas pueden salir bien, se cuida de peligros en la calle y en la escuela al no correr. Al preguntar si está rodeado de amigos que lo aprecian, contesto que no. Durante la actividad de frases incompletas contestó; *“Si soy respetuoso con los adultos, Soy capaz de sentirme feliz y más con mi familia, Soy inteligente, Soy feliz, Soy buen estudiante, Soy hábil para hacer los ejercicios, Estoy feliz, Estoy con mi familia”*.

Por último, para el factor “yo puedo” el participante contesto que cree que aprende más de sus errores que de sus aciertos, dijo no poder hablar sobre cosas que le asustan y buscar la forma de resolver problemas. A partir de aquí la mayoría de sus respuestas en la actividad de frases incompletas incluían yo puedo en su lenguaje; *“si puedo esforzarme en matemáticas, Yo puedo mejorar en español, Yo puedo cuidarme de peligros, Yo puedo estar con mis compañeros, Yo puedo ser talentoso en matemáticas”*.

en este factor.

Las respuestas para el factor “yo soy” le costaron mucho trabajo al principio, pero al paso de las preguntas y frases, se le facilitó; hasta el punto de que pudo incluirlo en su discurso.

En este último factor, es posible observar que el participante integra a su lenguaje la verbalización “yo puedo”, sin embargo, no menciona ninguna habilidad de resolución de conflictos, pero muestra algunas de capacidades interpersonales, al mencionar a sus compañeros.

A partir de la tabla anterior, se enlistan los factores de riesgo internos y externos presentes en el participante. Expuestos en la tabla 2 con la descripción del autor que la enuncia.

TABLA 2.

Factores de riesgo internos y externos

Factores de riesgo internos	
1	Pueden ser más débiles físicamente que sus compañeros (Olweus, 1998; Aguilar, 2011).
2	Escasas habilidades para negociar procesos sociales con sus iguales (Ortega; 2000).
3	Hay algo que los destaca, como un problema que los hace caminar o hablar de manera diferente, o sencillamente su nombre (Aguilar; 2011) (en el caso del participante, el sobrepeso).
4	En general son alumnos con un escaso autocontrol personal sobre sus reacciones emocionales y en ocasiones ellos también se comportan como agresores en momentos puntuales; lo que puede llevar al profesorado a no identificarles como víctimas y atribuirles una voluntad expresa e iniciativa en sus actuaciones agresivas más que una reacción probablemente desmedida e impulsiva (Aguilar; 2011).
5	Alguna vez denunciaron el maltrato y quedaron etiquetados (Aguilar; 2011).
6	Tienen miedo de ir al centro escolar (Calvo & Ballester; 2007).
7	Creen que los otros son más capaces que ellos para resolver cualquier tipo de situaciones (Calvo & Ballester; 2007).
8	Indefensión, imbuida por experiencias negativas previas. Algunas chicas y chicos parecen entrar en un espiral de victimización después de sufrir uno o dos episodios de victimización. Su incapacidad para afrontar un problema lo puede llevar a la afectación de su autoestima, considerándose víctima antes

de serlo (Sánchez; 2009).

Factores de riesgo externos

- 1** Están preocupados, disgustados y frustrados por que se sienten impotentes para defender a su hijo Young (1998 en Calvo & Ballester, 2007).
 - 2** Perciben que la institución escolar no les atiende debidamente y manifiestan que no les escuchan o que no son tomados en serio (Young, 1998 en Calvo & Ballester, 2007).
 - 3** Los padres señalan al niño que ante el acoso prefieren que el niño se transforme en alguien violento frente a los que le acosan (Piñuel, 2007 en Amimeya, Oliveros & Barrientos, 2009).
-

Con base en los factores de resiliencia de Grotberg; se distinguen como factores de protección, aquellos de resiliencia que posee el participante y como de riesgo los que no fueron identificados en la entrevista, ni en su lenguaje. Aunados a los factores de riesgo internos y externos sé que detectaron para recibir bullying.

92

Cabe menciona, que algunos elementos del listado de factores resilientes no están incluidos; ya que, no fueron preguntados por que el lenguaje resultó complicado para el participante (Tabla 3).

TABLA 3.

Factores resilientes de Grotberg encontrados en el participante.

Factor de protección	Factor de riesgo	Factores resilientes
		Yo tengo (apoyo externo)
✓		Personas en quienes confiar, que me quieran dentro de mi entorno familiar
✓		Personas que me muestren como actuar correctamente
✓		Personas que me ayudan a ser autónomo
✓		Personas que me pongan límites
	✓	Buenos modelos a imitar
✓		Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender

✓	Acceso a la salud, a la educación, y a servicios de seguridad y sociales que necesito
✓	Una familia y entorno social estables
	Yo soy /Yo estoy (Fuerza interior)
✓	Una persona que agrada a la mayoría de la gente
✓	Respetuoso consigo mismo y con los demás
✓	Capaz de sentirme feliz
✓	Seguro de que las cosas pueden salir bien a pesar de todo
✓	Seguro de sí mismo, optimista, confiado y tengo muchas esperanzas
✓	Rodeado rodeado de personas que me aprecian
✓	Triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo
	Yo puedo (capacidades interpersonales y de resolución de conflictos)
✓	Hablar sobre cosas que me asustan
✓	Buscar la forma de resolver problemas
✓	Buscar el momento apropiado para hablar y expresar mis pensamientos y sentimientos a los demás
✓	Pedir ayuda cuando la necesito
✓	Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres
✓	Sentir afecto y expresarlo
✓	Aprender de mis errores y aciertos

Como una actividad de apoyo, para completar la tabla 1, se llevó a cabo una serie de frases incompletas como estímulo (González y Valdez, 2007), que incluían los cuatro factores resilientes de Grotberg (desglosando soy y estoy), tomando como el problema, las ocasiones en las cuales lo molestaban; se encontró:

1. Si tengo un problema yo tengo... el apoyo de mis papás
2. Si tengo un problema yo soy... menos inteligente por no decírselo a mis papás,
3. Si tengo un problema yo estoy...triste,
4. Si tengo un problema yo puedo... decirle a la maestra.

Esta última intervención reafirma, los factores que actualmente están presente en el participante puesto que, en el factor *tengo* reconoce a su mamá y papá como personas significativas; en el factor *soy* continua siendo el que más trabajo le costó responder pero al final demuestra una valoración negativa de él mismo;

respecto al factor *estoy* muestra que hace contacto con sus emociones y las puede comentar. Finalmente el factor *puedo* muestra, aunque no muy directa, una forma de intentar resolver el problema; ya que sigue sin creer que él puede ser parte de la solución, sino que necesita que alguien le solucione el problema.

7. Discusión

Después de conocer el contenido de las categorías, se continua con el análisis de la aproximación interpretativa en contraste con lo descrito en el marco teórico para entender el fenómeno “Resiliencia en quien recibe bullying” comprendiendo, que es complejo y que los resultados tiene amplias implicaciones psicosociales y culturales.

Cabe señalar que, las categorías se entrelazan en tanto a información e indicadores se refiere. Sin embargo, aquí es posible evidenciar porque se eligió ese nombre para cada categoría de análisis.

En la primera categoría **Indicadores de recepción de bullying**, se pretende saber que se está analizando a una persona que recibe bullying; dado que, es el primer paso del cual partimos. Tener la seguridad que estábamos con la persona deseable para la investigación. Además de la frecuencia y presencia de los agresores y observadores. Calvo y Ballester (2007) identifican al bullying o acoso escolar como proceso, porque este tipo de violencia se practica repetidamente a lo largo del tiempo y el participante lo ha manifestado desde primero y con más frecuencia en segundo y cuarto año. Cabe mencionar que durante tercero grado, también estuvo recibiendo bullying, aunque de distintas personas.

Se ha supuesto que las características físicas son un factor de riesgo para ser intimidado. Para averiguar la influencia de esas características Olweus (1987, 1988) examinó posibles aspectos que podrían discriminar entre víctimas y otros estudiantes no víctimas. Sus resultados mostraron que aspectos físicos tales como: peso, piel, obesidad, y la invalidez física no tenían relación con el hecho de ser victimizados. Los rasgos externos que se relacionaron con ser victimizado fueron ser más pequeño y más débil que el acosador; sin embargo, en el estudio de caso se pudo observar que el peso es un detonante para la violencia verbal (apodos) que vive el participante; pero cabe mencionar que al paso del tiempo él, ya no lo reporta como una forma insistente en la cual lo molesten.

Respecto a la continuidad del acoso Olweus (1998) menciona que un alumno se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida en el tiempo. Además, presenta cuatro indicios primarios en la escuela, de seis que Olweus enumera;

1. Les hacen repetidamente bromas desagradables, les llaman por apodos, les insultan, menosprecian, ridiculizan, desafían; les denigran, amenazan, les dan órdenes, les dominan y subyugan.
2. Son objeto de burlas y risas desdeñosas y hostiles.
3. Les molestan, acobardan, empujan, pinchan, les golpean y les dan patadas (y no saben defenderse como corresponde).
4. Se ven envueltos en “discusiones” y “peleas” en las que se encuentran indefensos y de las que tratan de huir (posiblemente llorando).

Las agresiones antes mencionadas, muestran indicadores de un alumno que recibe bullying. Es importante mencionar que quien ejerce bullying con este tipo de conductas persistentemente son O, E y C.

Respecto a los indicios secundarios en la escuela solo se encuentra; el deterioro gradual en su trabajo escolar reportado por la madre.

Los rasgos externos que se relacionan con ser víctima; el ser pequeño, si se relaciona con la situación del caso único y; en este sentido tal vez encontramos que la debilidad se refiere más a un aspecto emocional que a un aspecto físico, situaciones que se sugieren sean investigadas a profundidad. Por su parte el temor que menciona tener haber escuchado que amenazaban a otro compañero; es lo que Calvo y Bellester (2007) llaman Amenaza de agresión física.

En la categoría **Agresiones**, se encuentran apodos, golpes y empujones; pero el participante no menciona la agresión verbal (apodos), como una forma en la cual lo molestan casi a diario, en este sentido Romaní y Gutiérrez (2010) realizaron un estudio donde se encontró, que el más frecuente tipo de victimización; es la violencia verbal, siendo la forma más común el ser víctima de apodos. Pero el

participante no lo reporta como resultado de una adaptación y naturalización de la violencia verbal en su contra;

Es importante tener en cuenta que la normalización de la violencia, hace que veamos una pelea y molestar con apodos a los compañeros, parte del proceso normal de las escuelas, ejemplo de esto, es cuando el participante escucha que la mamá del niño que lo agrede dice que *“lo molesta, porque son niños, ya después serán amigos”*.

Sin embargo muchas niñas y niños al ingresar a la primaria se ven en la obligación de aprender a convivir de esa manera, sin percatarse si quiera que es una forma violenta, de ahí que; como lo reporta Calvo y Ballester (2009) las investigaciones indican que casi la mitad de los niños que son víctimas son también acosadores y viceversa.

Realidad que es posible comprobar, cuando el participante toma la postura de defenderse y no dejarse; como resultado de los años anteriores en los que ha sido agredido. Situación que se describe en la categoría de **Adaptación/permisividad a la violencia**. Su maestra lo describe como: “es que le pegan y el pega” y concluir por lo tanto que “le gusta llevarse”. Lo que da pauta a pensar que el participante se encuentra en un momento de transición de víctima a víctima-agresiva. Habrá que ampliar la línea de investigación respecto a; en qué momento o con que cantidad de veces que una persona que recibe bullying se defiende, pasa a ser una víctima agresiva (Andreou, 2000 en Romera, Rey & Ortega, 2011; Schwartz, 2000 en Calvo & Ballester, 2007); para Aguilar (2011) son alumnos con un escaso autocontrol personal sobre sus reacciones emocionales y en ocasiones ellos también se comportan como agresores en momentos puntuales; lo que puede llevar al profesorado a no identificarles como víctimas y atribuirles una voluntad expresa e iniciativa en sus actuaciones agresivas más que una reacción probablemente desmedida e impulsiva.

Esta categoría, también permite observar que a pesar de las quejas que levantan tanto la maestra como la mamá y el participante ante las agresiones que se viven en la primaria; ni las autoridades escolares, ni madres y padres de familia de los

agresores ponen medidas firmes en la solución del conflicto entre quien ejerce y recibe bullying. La mamá del participante reporta lo descrito por Young (1998 en Calvo & Ballester, 2007) respecto a que los familiares de niños victimizados; perciben que la institución escolar no les atiende debidamente y manifiestan que no les escuchan o que no son tomados en serio.

Además, el padre y la madre, al percatarse de la constancia de las agresiones contra su hijo, le dicen que se defienda. Lo que indica un factor de riesgo externo para continuar con la condición de víctima, indicado por Oñate y Piñuel (2006) como; los padres señalan al niño que ante el acoso prefieren que el niño se transforme en alguien violento frente a los que le acosan.

Respecto a las prácticas educativas que tienen las familias de las víctimas; Olweus (1998) señala que las víctimas, sobre todo los muchachos, tienden a tener una relación más cercana con su madre, que los muchachos que no son víctimas. Esta proximidad está relacionada con un ambiente sobreprotector de las madres que podría haber potenciado la mayor pasividad de sus hijos. En entrevistas realizadas a padres de niños víctimas y no víctimas, las madres de los niños que eran víctimas manifestaban que controlaban y mimaban a sus hijos en mayor proporción que otras madres. Sin embargo, para nuestro caso único no se detectó la presencia de conductas sobreprotectoras y de mucho apego entre el participante y la madre; pero si es posible tomar a su madre como un apoyo externo (factor resiliente yo tengo); ya que ella le ha brindado confianza y lo ama sin condicionamientos.

Respecto a la categoría de **Indefensión**, es posible creer que los malos tratos que vivió el participante, desde los primeros años escolares y en la relación con su hermana pueden ser el resultado de la educación familiar con mensajes de “no pegar”. En su casa le dicen al participante que no se lleve pesado y que “nunca pegue”. Por razones culturales-familiares suelen creer que no responder nunca a la violencia es la mejor forma de apaciguar al agresor (Aguilar, 2011). Lo que es identificado como un factor de riesgo interno de quien recibe bullying, por lo descrito por Sánchez (2009) al respecto; Indefensión, imbuida por experiencias

negativas previas. Algunas chicas y chicos parecen entrar en un espiral de victimización después de sufrir uno o dos episodios de victimización. Su incapacidad para afrontar un problema lo puede llevar a la afectación de su autoestima, considerándose víctima antes de serlo. Lo que refiere escasas habilidades para negociar procesos sociales con sus iguales (Ortega; 2000).

Para la categoría **Negación de recibir bullying o intención de ocultar la agresión** se tiene; que el participante no le dijo en un primer momento a su mamá que era molestado en la escuela, desde primero y al ingresar a la escuela de Chalco. Es notorio un déficit en la comunicación entre madre e hijo, como lo reportan Oñate y Piñuel (2006) 69% de los encuestados, de una investigación manifestó no comunicar el hecho a sus padres y preferir hacer la confidencia a los amigos.

Asimismo, el participante dijo que tenía muchos amigos y su madre dijo que “no tener amigos” era la razón por la cual no quería ir a la escuela de Chalco. Lo que refleja, como lo describen Calvo y Ballester (2007) miedo de ir al centro escolar, por estar recibiendo bullying.

Otro aspecto que reafirma el intento de ocultar la violencia que recibía; es el que se relaciona con solución de conflictos, ya que no cuenta con estas habilidades; lo que Calvo y Ballester (2007) reportan como la creencia de que los otros son más capaces que ellos para resolver cualquier tipo de situaciones, ubicado como un factor de riesgo interno para recibir bullying.

Lo anterior creando un contexto, en el que la percepción de su fracaso de forma consecutiva en la solución de conflictos hace que; este tipo de personas se esfuercen menos en la resolución de las nuevas situaciones que se plantean; es decir desarrollan, poco a poco, una mayor vulnerabilidad social, lo cual les predispone a la sumisión y ser víctima propiciatoria (Sánchez; 2009) identificado como un factor de riesgo externo para recibir bullying, en el aspecto social.

Convivencia familiar es la categoría que brinda aspectos positivos y protectores, respeto al entorno del participante fuera de la escuela; puesto que dada la

adversidad que vive y después del incidente de la nariz, hay una apertura en la comunicación familiar. Es decir, el que la madre y el padre prestarán atención a la situación que vivía el participante se convierte en un factor de protección (Oñate y Piñuel, 2006).

El tener momentos de esparcimiento en familia, al ir al parque, a las luchas y con el apoyo que mamá y papá le dan al hacer las tareas, indican que hay un esfuerzo por brindar al participante una familia y entorno social estables (Grotberg, 2003). Además, ofrece acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación; lo que refleja una características de las familias que fomentan la resiliencia según (Gamboa, 2005). En general esta categoría, integra elementos que se encuentran dentro del factor resiliente *yo tengo*, el cual se explica a detalle más adelante.

Respecto a los **factores resilientes**, es posible ubicar al participante con una característica de las personas que necesitan mejorar su resiliencia; Henderson y Milstein (2003) la enumeran en el paso número tres de su rueda: No participa en un proceso sistemático de desarrollo de habilidades para la vida, tiene una conducta inapropiada, rara vez manifiesta asertividad, tácticas para rehusarse, resolución sana de conflictos, adecuada adopción de decisiones y habilidad para resolver problemas y/o manejo sano del estrés.

Lo anterior se reafirma, ya que el factor resiliente *Puedo*; de los retomados para esta investigación por Grotberg (2003), resultó ser el que más dificultad presentó para contestar y en el que negó rotundamente “poder hablar sobre cosas que le asustan y buscar la forma de resolver problemas”.

Respecto a buscar el momento apropiado para hablar y expresar pensamientos y sentimientos a los demás, es evidente que no comunicó lo que le venía pasando hace tiempo y aun, actualmente le cuesta trabajo expresar que lo molestan. Así mismo, pedir ayuda cuando la necesita.

Por último; respecto a equivocarse y hacer travesuras sin perder el afecto de sus padres, se observa que no es así, ya que en casa no se defiende de su

hermana por que su padre lo regaña y le teme a ese hecho, por lo cual sigue sin hacer algo.

En la entrevista con la madre mencionó que el niño, demuestra su afecto con dibujos y cartas hacia los miembros de su familia y en la entrevista con él aseguró aprender de sus errores y aciertos.

Respecto al factor *Soy/ Estoy*, en entrevista el participante reveló que no se siente una persona que agrada a la mayoría de la gente, no está seguro de que las cosas pueden salir bien a pesar de todo y no se siente rodeado de personas que lo aprecian; sin embargo dio ejemplos que demuestran ser respetuoso consigo mismo y con los demás. Su madre y él creen que es una persona capaz de sentirse feliz. En la entrevista dijo que tenía esperanzas en salir bien en la escuela y en la actividad de completar frases de (González y Valdez, 2007) mencionó que ante la problemática de recibir bullying se siente triste, lo que indica que hace contacto con sus emociones y las expresa.

Por último, para el factor *Tengo* en todas las preguntas mencionó a su familia nuclear y a la familia por parte de su mamá; incluyendo a todos ellos en personas en quienes confiar y que lo quieren dentro de su entorno familiar, en personas que le muestren como actuar correctamente menciona a su mamá y a su abuela, en personas que le ayudan a ser autónomo, le pongan límites y le ayudan cuando está enfermo o en peligro o cuando necesito aprender se encuentra su mamá por lo reportado por ella y por el participante en entrevista.

En general la madre menciona brindarle al participante el acceso a la salud, a la educación, y a servicios de seguridad y sociales. Respecto a la convivencia familiar hay un esfuerzo por proporcionar una familia y entorno social estables.

El elemento que no aseguro fue respecto a tener buenos modelos a imitar; lo que resulta un tanto contradictorio; ya que sabe que cuenta con personas significativas como apoyo externo pero reveló no identificar a ninguno de ellos como un modelo a seguir.

8. Conclusión

La sociedad tiene innumerables factores de riesgo para que exista la violencia. La que ocurre en las escuelas y, específicamente en la violencia entre iguales se encuentran múltiples factores que influyen en su aparición y permanencia.

Sin dejar de lado los procesos que viven los implicados en el proceso de bullying, en esta ocasión; la importancia de concentrarse en quienes reciben bullying o las llamadas “víctimas”, es para entender y dar posibilidad de cerrar el círculo de la violencia.

Para la investigación cualitativa es muy importante la descripción de las cualidades de un fenómeno; es por ello que para un mejor análisis y complejidad, solo se analizó el caso de un alumno que recibe bullying; obteniendo así sus factores de riesgo internos y externos, e identificando también los factores resilientes que posee; para ubicarlos como factores de protección.

En el estudio de caso se detectaron; a través del análisis de las entrevistas y en análisis categorial, 8 factores de riesgo internos y 3 factores de riesgo externos presentes en el alumno que recibe bullying. Lo que refleja que el riesgo interno para ser quien recibe bullying, radica en la manera como las personas encaran los cambios de la vida y lo que hacen con respecto a circunstancias estresantes o desventajosas (Cornellà & Llusent, 2004). Respecto a los factores de riesgo externos, es notoria la importancia y la posición que la familia toma ante la situación, lo que determinará en gran medida que el bullying se convierta en severo para quien lo recibe (Romaní & Gutiérrez, 2011).

Dada la situación de recibir bullying y los factores de riesgo para que ello suceda; el participante puede asumir la adversidad; tomando una de las siguientes dos posturas:

Situarse en una posición de vulnerabilidad; la cual aumenta la probabilidad de tomar una postura de destrucción personal, probablemente motivada por que llegan a internalizar los comentarios negativos de quienes ejercen bullying, lo que ocasiona que continuamente realicen autocríticas negativas; al no defenderse se

genera un daño psicológico profundo y prolongado, pudiendo dar como resultado un alto índice de abandono y mal aprovechamiento escolar, hasta finales fatales como son ideación suicida, intentos suicidas y mortalidad.

Por otro lado, puede tomar una postura de destrucción hacia las demás personas; tomando como ejemplo los numerosos reportes de que, quienes recibieron agresiones durante largo tiempo (como sucede en la violencia familiar) por parte de compañeros, con el paso del tiempo se convierten en quienes ejercen las agresiones, lastimando así a los más pequeños o lo que es igual; a alguien con menor poder.

Si nos situamos en un marco de resiliencia el “modelo de desafío” De la Torre (2003) indica que la amenaza potencial se convierte en un reto o desafío para que el individuo crezca y salga fortalecido. Por el contrario, si elige alguna de las dos posturas anteriores, se incluirá en el modelo “daño-sucumbe”, en el cual suelen encontrar al niño en extrema vulnerabilidad a las adversidades, ante los cuales sucumbe para convertirse en un adulto que repite los mismos esquemas de relación a que fue sometido durante los primeros años de vida.

Ambas posturas, separadas o combinadas devienen de un mal manejo de la adversidad. La cultura nos enseña a identificar, primero los aspectos y las cosas negativas tanto de las demás personas como de nosotras/os mismos; es por ello, que al preguntarnos “yo que puedo, que soy y que tengo” es complicado pensar en automático en cosas positivas de nuestra persona y nuestro alrededor, sin embargo existen esas fortalezas que muchas veces negamos o ignoramos tener.

Para los factores resilientes; fue posible identificar en el participante 13 de un total de 22 indagados. Lo que indica que cuenta, en su mayoría con características de los factores resilientes que incluyen apoyo externo (“yo tengo”), es decir la familia y fuerza interior (“yo soy/estoy”), la cual se refiere al respeto y seguridad personal.

En el factor “yo puedo”; el cual se refiere a las capacidades interpersonales y de resolución de conflictos, se encontró que es semejante a lo que la teoría postula respecto que, a víctimas de bullying les hace falta desarrollar esas habilidades; sin

embargo, el participante tiene la intención de mejorar y esforzarse, lo cual indica una alza respecto a sus capacidades interpersonales y al aumento de su resiliencia. Situación que al conocer y promoverse como un factor de protección apoyaran a menguar el impacto de las agresiones que vive en la escuela.

Expuesto lo anterior, se acepta la hipótesis de que; tras conocer los factores de riesgo internos y externos, existen factores de protección resilientes en un alumno que recibe bullying. Ya que hay en su mayoría factores de protección resilientes. Lo que indica que la manera en como las personas encaran los cambios de la vida, radica en los atributos de la propia persona; en este caso el participante cuenta con suficientes factores resilientes que actúan como factores de protección y pueden disminuir o neutralizar el riesgo de continuar en esa posición.

Respecto a los objetivos, general y específicos se cumplieron satisfactoriamente dentro del marco de la investigación teórica, aquí recopilada. Así mismo se realizó un abordaje con tintes, más positivos al no solo centrarse únicamente en lo patológico. Al encontrar los factores resilientes que actúan como factores de protección ante la situación que el participante vive. Y que, si son promovidos, especialmente por sus fuentes dadoras de amor y cariño (familiares), aumentarían la posibilidad de que el participante no elija ninguno de los dos extremos de las posturas antes explicadas y logre minimizar o superar los efectos dañinos de la adversidad (ser quien recibe o víctima bullying).

Es decir, a través de la resiliencia, el proceso de desarrollo del bullying, respecto como lo vive quien lo recibe, se detendrá en la segunda fase, como lo explica Sánchez (2009) la víctima puede tomar dos posturas diferentes; por un lado sentirse aludido y, en consecuencia afectado; o por otro lado, ignorar al hostigador. El participante se encuentra en la segunda etapa de cuatro, en la cual es posible detener el proceso del bullying y en especial el daño psicológico.

Aunado a lo anterior se plantea continuar con la investigación sobre bullying como *proceso*; ya que permitiría esclarecer que características específicas tienen las fases del proceso; en tanto frecuencia de las agresiones, grado de deterioro psicológico y el nivel de gravedad que tienen las conductas para quien las recibe.

Pero sin importar la fase en la cual se encuentren; lo más importante es promover; en las personas que reciben bullying y en general en todas las personas el factor “yo puedo” porque, da la posibilidad de situarnos como los únicos actores responsables de salir de la adversidad, ya que al saberse con la poder y actuar para decir “*esto no me gusta*”, “*no tienes derecho*”, “*detente*”, se coloca a la persona que recibe agresiones, en una posición de que puede salir adelante al impedir, minimizar o superar los efectos de encontrarse en una situación de desventaja.

Concluyendo así que el participante tiene ciertos rasgos propios que amortiguan la adversidad de recibir bullying. Lo cual, significa que cuenta con suficiente protección para minimizar o superar los efectos dañinos de la adversidad. Lo que Grotberg (2001) propone es que no sólo debe activarse durante circunstancias desfavorables, sino que es ideal promoverla dentro de condiciones normales de desarrollo, como un factor de protección.

Es por ello, que no se deben guiar los programas de intervención solo en minimizar los factores de riesgo de quien recibe bullying; sino que, es mejor buscar en cada niña/o las fortalezas con las que cuenta, para generar a partir de ahí una intervención, tratamiento y mejor aún programas de prevención en las escuelas. Que incluyan desde su inicio estrategias de desnaturalización de la violencia, porque es alarmante ver a niñas y niños en su entorno escolar “llevarse” y creer que la violencia en forma de burlas, apodos y empujones, es parte del proceso natural de la vida. Cabe mencionar, que es más fácil activar procesos de resiliencia en la etapa de la infancia, cuando todavía hay capacidad re adaptativa en el sujeto y una cierta actitud de empatía (Krauskopof, 2005 en Puerta, 2002).

Para comenzar con el diseño de programas, se debe comprender que para desarrollar la resiliencia, los seres humanos pudiéramos ir la construyendo sobre la base del contacto afectuoso, la aceptación del otro, relaciones sociales positivas, dar sentido a la experiencia escolar, marcar objetivos posibles, recompensar positivamente el esfuerzo, dar respeto sin indiferencia, reforzar la autonomía, reforzar el autoconcepto, estimular la creatividad y el desarrollo moral, comprensión

y cumplimiento de las normas, dar un margen a lo imperfecto; en conclusión aprender a ser; en un marco de amor, respeto y paz; es decir construir una personalidad resiliente, donde desarrolle fortalezas y habilidades que le ayuden a modificar factores de riesgo en la vida diaria, en este caso en particular, en aquellos que se convierten en quienes reciben bullying.

Cabe señalar que no partimos de cero, como lo explica Uriarte (2005) en todas las personas, en los alumnos, educadores, madres y padres de familia, hay aspectos de resiliencia a partir de los cuales es posible ayudar a superar las dificultades y afrontar el futuro con confianza y optimismo. La escuela recibe a alumnos que están en desventaja social, familiar o personal y que son sujetos de riesgo de exclusión, violencia, inadaptación, bullying. Es necesario que todos los que forman parte de la comunidad escolar y en particular docentes, madres y padres, afronten decididamente los nuevos retos de la educación.

Por último, la propuesta es formar maestras y maestros en el tema de la resiliencia; ya que es importante tener en cuenta que para promoverla de una forma duradera y autosustentable, hay que centrarse en las relaciones humanas. Lo que implica que los profesionales de la salud y de las ciencias sociales puedan enseñar a los más jóvenes a lidiar con las adversidades de la vida (Suarez, et al, 2005). Es decir, que contribuyan a formar personas capaces de participar activa y empáticamente en la sociedad, sujetos preparados para afrontar con posibilidades reales de éxito, las inevitables dificultades.

Actualmente en el Distrito federal, existe un Observatorio sobre convivencia en el entorno escolar; el cual coordina la Red Interinstitucional sobre convivencia escolar; para atender casos de bullying y capacitar a docentes, alumnas, alumnos, madres y padres de familia en materia de reconocimiento de estos casos; sin embargo, aún falta mucho por hacer desde el ámbito de la prevención. Es por ello que se sugieren nuevas líneas de investigación, intervención y, mejor aún prevención en;

1. Desarrollar cualidades resilientes de madres, padres, docentes y alumnos/as.

2. Promover factores resilientes a través del lenguaje en madres, padres, docentes y alumnos/as.
3. Detectar y desarrollar factores de protección en el ámbito escolar y familiar.

Al respecto, el modelo de la resiliencia en el campo educativo de Henderson y Milstein (2003), es una buena opción para ayudar a fortalecer esta capacidad en los campos educativos. No solo en el alumno/a, sino en las personas e instituciones vinculadas en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, cabe mencionar que las limitaciones para este trabajo fueron; la dificultad para establecer una entrevista a profundidad con la maestra del participante, pues manifestó estar ocupada y hubo poca disposición. Sin embargo, aportó algunos indicadores claves.

Además, la falta de herramientas cualitativas para evaluar cada aspecto de los factores resilientes en niñas y niños. Se sugiere, realizar investigaciones longitudinales en el tema de promoción de la resiliencia en niños/as que viven algún tipo de violencia; no solo a quien recibe, sino promoverla tanto en quienes ejercen, como a la comunidad de espectadores; ya que los tres actores de la violencia la padecen de forma diferente, pero con gran impacto en sus vidas.

Referencias

- Aguiliar, T. (2011) *Bullying. Factores de riesgo y consecuencias clínicas. Curso virtual interdisciplinario a distancia. Salud mental, psicología y psicopatología del niño, el adolescente y su familia*. Recuperado de <http://www.psicoadolescencia.com.ar/docs/final021.pdf>
- ALDF (2011) *Alarma número de víctimas de Bullying en VC*. Recuperado de <http://www.aldf.gob.mx/comsoc-alarma-numero-victimas-bullying-vc--8155.html>
- Alpizar, G. (septiembre, 2011) *Acercamiento al fenómeno del acoso escolar (bullying)*. *dfensor Revista de Derechos Humanos*. Comisión Nacional de Derechos Humanos del Distrito Federal, 09 (09), 6-11. Recuperado de http://dfensor.cd hdf.org.mx/DFensor_09_2011.pdf
- American Psychological Association. (2005). *The road to resilience*. Recuperado de <http://www.apa.org>
- Alvarado, C., Cruz, J. M. & de la Maza, E. (2008). *El Bullying y sus implicancias jurídicas: Manual para los colegios*. Para Fundación Pro Bono. Grasty Quintana Majilis & Cia. Recuperado de http://www.educarchile.cl/userfiles/P0001/File/CR_Articulos/Manual_Bullying_conacep.pdf
- Álvarez-Gayou, JL. (2005) *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología*, (Reimpresión), México, DF. Paidós Educador.
- Amimeya, I., Oliveros, M. & Barrientos, A. (2009) *Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra de Perú*. *Anales de la facultad de medicina*, 4(20), 255-258.

Atlas R. & Pepler, D. (1998) *Observations of bullying in the classroom*. *Journal of Educational Research*. Recuperado de <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=1594185>

Averbuj, G., (2005) *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires: Aique.

Bautista, L., (2010) *Acoso escolar. Diagnóstico, prevención e intervención en los centros educativos*. Universidad Salesiana. México. Tesis de licenciatura no publicada.

Calvo, R. & Ballester, F. (2007) *Acoso Escolar: Procedimientos de intervención*. Fundamentos psicopedagógicos: España.

Cantera, L. (2002). *Maltrato Infantil y Violencia Familiar: De la ocultación a la prevención*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Psicología de la Salud y Psicología Social. Recuperado de http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd26/maltrato_infantil.pdf

109

Castro, A. (2005) *Desaprender la violencia*. Bomun: Argentina. Segunda edición.

CONAPRED (2010) *Documento Informativo sobre Discriminación en la Infancia*. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/redes/index.php?contenido=documento&id=104&id_opcion=145

Cornellà, J. & Llusent, A. (2004). *Un nuevo enfoque en la prevención en la salud integral de los adolescentes: La resiliencia*. 5to congreso virtual de psiquiatría. Revista intrapsiquis. Recuperado de http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/3155/1/interpsiquis_2004_15626.pdf

Chapi, J., (2012) *Una revisión a los teorías de la agresividad*. Revista electrónica de psicología Iztacala. 1(15), 80-93.

- De la Torre, S. (2003) *Resiliencia. La generación creadora, restauradora y resolutora* Recuperado de <http://www.iacat.com/webcientifica/resiliencia.Htm>
- Egan, S. & Perry, D. (1998) *Does low self-regard invite victimization?* *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309.
- El Universal (27 de mayo 2011) *Acaba en suicidio 16% de víctimas de bullying.* Ciudad de México. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/768615.html>
- Farrington, D. & Baldry, W. (2003). *Family-based prevention of offending: A meta15 analysis.* *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, (36), 127-151.
- Fernández, I. (2004) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad.* 4ª ed. Madrid: Narcea.
- Flores, I. & Moya, J. (2012) *Bajo rendimiento académico, estudio cualitativo: experiencia vivida de alumnos del turno vespertino en el colegio de ciencias y humanidades plantel oriente.* Universidad Nacional Autónoma de México. México. Tesis de licenciatura no publicada.
- Furlan, A. (agosto 2009). *A cerca de la violencia en la escuela.* *Revista Novedades Educativas.* México: Ediciones Novedades Educativas de México, (224), 12-15.
- Gamboa, S. (2005) *Juego Resiliencia – Resiliencia Juego. Para trabajar con niños, adolescentes y futuros docentes.* 1ª ed. Buenos Aires: Bonum.
- García, J. & Sancha, L. (1985) *Psicología penitenciaria.* Áreas de intervención terapéutica. Madrid: UNED.
- García, X., Pérez, A. & Nebot, M. (marzo-abril 2010) *Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona.* *Revista electrónica Gac Sanit* 2(24). Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112010000200002&lang=pt

- González, N. & Valdez, J. (diciembre 2007) *Resiliencia en niños*. Revista: Psicología Iberoamericana, 2(15), 38-50. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=133915933006>
- Grotberg, E. (1997) *“La resiliencia en acción”*, trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales. Universidad Nacional de Lanús: Fundación Van Leer.
- Grotberg, E. (2001). *Nuevas tendencias en resiliencia. Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Grotberg, E. (2006) *La resiliencia en el mundo de hoy: como superar la adversidad*. Gedisa: Barcelona.
- Harris, S. & Petrie, G. (2006) *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Paidós: España
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003) *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana: México, D.F.
- Infante, F. (1997) *Resiliencia y desarrollo juvenil*. Chile: Organización Panamericana de la Salud
- Kotliarenko, M., Cáceres I. & Fontecilla M. (1997) *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud. Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. CEANIM Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer. Recuperado de <http://buenaspracticaspPrevencion.dcjoven.gov.co/Archivos/Mediateca/Practicas,%20Experiencias%20y%20Diagnosticos/ESTADO%20DE%20ARTE%20EN%20RESILIENCIA%20-%20Organizacion%20Panamericana%20de%20la%20Salud%20-%20Organizacion%20Mundial%20de%20la%20Salud.pdf>

- Krauskopf, D. (1988) *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>
- Llanes, J. (2003) *¿Qué puedo hacer por la prevención yo, como maestro?* México: Editorial Pax México.
- Luis, R. (2010) *Comparación del acoso entre escolares (bullying) en grupos de 4°, 5° y 6°, de una primaria pública de Iztapalapa: Un estudio exploratorio*. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Tesis de licenciatura no publicada.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000) *La construcción de la resiliencia: una evaluación crítica y directrices para el trabajo futuro, Desarrollo Infantil*. Recuperado de <http://translate.google.com.mx/translate?hl=es&sl=en&u=http://www.repar.veille.qc.ca/info-tcc/Luthar-S-S-Cicchetti-D-Becker>
- Manciaux, M. (2003) *La resiliencia. Resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994) *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos Cualitativos: Módulo de entrenamiento para Estudiantes y Profesionales*. Recuperado de <http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>
- Melillo, A., & Suárez, E. (2004) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós: Buenos Aires
- Melero, J. (1993) *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Siglo veintiuno de España editoriales S.A.: España
- Menesini, E., Melan, E., & Pignatti, B. (2000) *Interactional styles of bullies and victims observed in a competitive and a cooperative setting*. Journal of Genetic Psychology, 161, 261-282.

- Monclús, A. (2004) *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Mora, V. (2011) *El significado de los participantes del Bullying en jóvenes de secundaria*. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Tesis de licenciatura no publicada.
- Munist, M., Santos, M. Kotliarenco, M. Suárez, E., Infante, F. & Grotberg E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Muñoz, G. (octubre-diciembre de 2008) *Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13 (39), 1195-1228.
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2006) *Informe Cisneros X sobre la violencia y acoso escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de <http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>
- Ortega, R. (2000) *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Editorial: Machado libros: España.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. (agosto de 2001) *Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales*. Revista interuniversitaria de formación de profesorado, 041, 95-113. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27404107.pdf>
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (2ª ed.) Morata: Madrid.

- Paz Educa. *Programa de prevención de la violencia escolar*, (2009). Recuperado de www.educarchile.cl/userfiles/P0001/file/CR.Articulos/paz_educa_prevenicion_violencia_escolar.pdf.
- Picazo, E. (2007) *Resiliencia Estratégica en la Gestión del Talento Humano*. Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis de Licenciatura. No publicada
- Posada, A. (2005) *El niño sano*. Bogotá: Medica Panamericana.
- Puerta, M. (2002) *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Lumen Hvmanitas. Argentina.
- Rigby, K. (1999) *Bullying in schools: And what to do about it*. Melbourne, Australia: ACER.
- Romaní, F. & Gutiérrez, C. (diciembre de 2010) *Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruano de educación secundaria*. Revista peruana de epidemiología. 3(14), 201-209.
- Romera, E., Rey, R., & Ortega, R. (2011) *Factores Asociados a la Implicación en Bullying: Un Estudio en Nicaragua*. Revista electrónica: Psicosocial Intervention. 2(20),161-170.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roque, M. (2009) *Resiliencia materna ante la discapacidad: estudio de una comunidad marginada del D.F.* Universidad Nacional Autónoma de México. México. Tesis de doctorado, no publicada.
- Sánchez, A., (2009) *Acoso escolar y convivencia en las aulas*. Manual de prevención e intervención. Formación Alcalá: España.
- Secretaría de Educación Pública (2009) *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México (1° ed)*. México: SEP-UNICEF.

- Secretaría de Educación del Distrito Federal y Universidad Intercontinental (2008). Presentación en PowerPoint del *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*. México.
- Serisola, C. (2003) *Resiliencia y programas preventivos*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos13/resili/resili.shtml>
- Suarez, E., Munist, M., & Grotberg, E. (2005) Resiliencia, escuela y violencia juvenil. En *Violencia y Escuela. Propuesta para comprender y actuar*(pp113-130). AIQUE: México.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2008) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: España.
- Torres, M. (2011) *Violencia social y violencia de género*. Ensayo no publicado.
- Trianes, T. V. (2000) *La violencia en los contextos escolares*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Uriarte, J. (2005) Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 1(11), 7-23.
- Valle, T. (2009) *Ya no quiero ir a la escuela*. México: Porrúa.
- Valles, M. (2007) *Técnicas cualitativas de investigación social : reflexion metodológica y práctica*. Madrid: Síntesis.
- Vanistendael, S. (1994). *La resiliencia: Un concepto largo tiempo ignorado*. BICE. Ginebra, Suiza.
- Vázquez, L. (mayo-noviembre, 2012) Violencia a través de las TIC en estudiantes de secundaria. *Rayuela: Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*. 3(6), 81-91.
- Vazquez, C. (2003) *Teorías criminológicas sobre delincuencia juvenil. Curso de experto universitario en delincuencia juvenil y derecho penal en menores*.

Recuperado de http://www.uned.es/dpto_pen/delincuencia-juv/documentos/delincuencia/teorias-criminologicas.pdf

Vázquez, R. & Angulo, F. (2003) *Introducción al estudio de casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Granada: Aljibe.

Wolin, S. & Wolin, S. (1993) *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.

Yaría, J. (2005) *Drogas, escuela, familia y prevención*. Bomun: Argentina

Zaldivar, F. (2012) *El fenómeno del bullying y su análisis conceptual: hacia la búsqueda de los lineamientos básicos para su prevención e intervención durante la adolescencia*. Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis de Licenciatura no publicada.

Apéndice 1

Guía de entrevista al Director de la Escuela Primaria “Manuel C. Tello”

Fecha: 26 de Noviembre 2012

Nombre:
Educación

Edad: 42 años

Escolaridad: Lic. en

Horario Laboral: 8 am – 6 pm

1. ¿Cree que el fenómeno Bullying ha aumentado en estos últimos años?
¿Por qué?
1. ¿Alguna vez ha observado tipos de agresiones entre los alumnos?
2. ¿Esas son las que considera normales?
3. ¿Cuáles son los espacios en donde se dan estas agresiones?
4. ¿Ha visto que tipo de actores de Bullying están presentes en esta escuela?
5. ¿Víctimas o agresores?
6. ¿Llevan algún programa de intervención o para detectar víctimas y agresores?
7. ¿El equipo de USAER cada cuándo está presente?
8. ¿La escuela para padres cada cuando se lleva a cabo?
9. ¿Del tiempo que lleva laborando como director de la escuela Primaria, considera que existen factores de riesgo para las víctimas de Bullying?
10. ¿Qué consecuencias ocasiona a la escuela, profesorado o alumnado que exista el fenómeno de Bullying?
11. ¿Conoce alguna de las estrategias que han desarrollado USAER, escuela para padres?
12. ¿Algo que quisiera añadir sobre el tema, a la entrevista?
13. ¿Tiene identificados a niñas o niños que sean tímidos, retraídos que no se integren al grupo, que el mismo grupo no los integre, los que tienen problemas de conducta?
14. ¿Niños con discapacidad no hay?
15. ¿Los niños que toman medicamento, sabe el motivo por el cual lo toman?
16. Por último, ¿Nota alguna diferencia entre la conducta de los alumnos o las situaciones de violencia entre el turno de la mañana y el de la tarde?

Apéndice 2

Registro de observación general

Estudio sobre la presencia de bullying en la primaria “Manuel C. Tello”

Fecha: 3 de Diciembre 2012 **Hora:** 9:00am

Episodio: Intervención de la Trabajadora Social **Participantes:** Grupo 4to

Lugar: Salón

1. Impresiones de la Investigadora. Resumen de lo que sucede en el episodio

El grupo en general se mostró atento, aunque había momentos en los que se distraían. En particular, cuando la Trabajadora Social hablaba de cualidades una niña participó diciendo que era cuando a alguien le dicen que es guapo o limpio. En ese momento “O” se agacho, y como frente a él se sienta el participante le empezó a decir el voz baja “tú eres un marrano, cochino, sucio”; el compañero de al lado, “C” escucho y se empezó a reír y señalar al participante; el cual no contesto y solo se agacho y bajo la mirada. Al percatarse la trabajadora de que estaban hablando volteo y “O” dejo de hacerlo y dijo inocentemente que él no está haciendo nada.

118

Aunque “O” hizo algunas aportaciones al tema que trato la Trabajadora Social del respeto y sus consecuencias. Se pudo observar otra conducta agresiva hacia el participante cuando lo empujo y este último, respondió de la misma manera.

2. Explicaciones o especulaciones e hipótesis de lo que sucede

Se da un primer acercamiento al fenómeno bullying dentro del salón de clases y “O” entra en el tipo de acosador inteligente pues es capaz de enmascarar su actitud intimidante (Sánchez, 2009) con las/los adultos.

Nos encontramos con indicadores de una persona que recibe bullying, ya que, el participante no respondió a la agresión verbal y se mostró triste al recibirla, aunque contesto a la agresión física de la misma forma que se la manifestaron, no así con el mismo objetivo de lastimar ni mucho menos se notó una muestra de un simple juego entre compañeros.

3. Explicaciones alternativas. Reportes de otros que viven la situación.

4. Siguietes pasos en la recolección de datos, derivado de los pasos anteriores, que otras preguntas o indagaciones es necesario hacer.

Realizar una entrevista al niño identificado como una persona que recibe bullying, para corroborar las hipótesis; posteriormente a la su mamá y la profesora del grupo.

5. Revisión, actualización. Implicaciones de las conclusiones.

Es importante tomar en cuenta, la observación y los datos que arrojen las entrevistas para tener certeza en que el participante está recibiendo bullying.

Apéndice 3

Guía de entrevista al participante

Fecha: 10 de Diciembre 2013

Nombre:

Edad: 9 años

Grado: 4to.

1. ¿Con quién vives?
2. ¿Cuántos hermanos tienes? (Sin contarte a ti)
3. ¿Cómo se llama y cuántos años tiene?
4. ¿Cómo te sientes en casa?
5. ¿Cómo es bien?
6. ¿La mayoría de las veces?
7. ¿Cómo te sientes en la escuela? ¿Por qué?
8. ¿Desde cuándo te molestan?
9. ¿Cómo te llevas con la mayoría de tus compañeros?
10. ¿Cómo es bien?
11. ¿De tus compañeros del salón con quienes te llevas bien? ¿Por qué?
12. ¿De las niñas?
13. ¿Y con quienes no te gusta estar? ¿Por qué?
14. ¿Qué te dice?
15. ¿Qué groserías te dice?
16. ¿Con "O", como te llevas?
17. ¿Y antes de que llegara "R", a ti te molestaban?
18. ¿A quién más?
19. ¿Cuántos buenos amigos tienes en la escuela?
20. ¿Cuál otra escuela?
21. ¿Y en cuarto año regresaste aquí?
22. ¿Has sentido miedo o temor al venir a la escuela?
23. ¿Cuál es la causa principal de tu miedo?
24. ¿Y tú escuchaste cuando "O" le dijo eso a "R"?
25. ¿Y eso a ti te dio miedo?
26. ¿Tú tienes miedo de que alguien te haga daño?
27. ¿Y qué es lo que más te gusta de venir a la escuela?
28. ¿Y lo que no te gusta?
29. ¿Si pudiéramos quitar algo de tu escuela, para que tú te sintieras mejor que sería?
30. ¿Cómo te sientes tratado por tus maestros/as?
31. Dices, que tus compañeros te molestan, ¿cuántas veces te han molestado?
32. ¿A qué niña le pegó?
33. ¿Pero, antes de eso, que tan frecuente te molestaban?
34. ¿En segundo año te acuerdas cuantas veces te molestaban?
35. ¿Qué te hacían más, te pegaban te insultaban o te decían algún apodo?
36. ¿Cómo te pegan?
37. ¿Todas las veces que él te molesta tú respondes?

38. ¿Te han escondido o robado tus útiles, mochila o ropa?
39. ¿Tú le esconderías o le escondes sus cosas a alguien de tu salón?
40. ¿Le has comentado a alguien de la escuela o de tu familia lo que te sucede?
41. ¿Por qué a tu mamá?
42. ¿Y eso te lo dijo antes de que te pegaran o ya cuando te pegaron?
43. ¿Tu mamá o papá te dicen que te defiendas, pero como te dicen que te defiendas?
44. ¿Y ha venido tu mamá a hablar con la maestra?
45. ¿Y qué le dijo la maestra?
46. ¿Cómo te caíste?
47. Cuéntame ¿Cómo fue?
48. ¿Eso quien lo dijo?
49. ¿Y tú crees eso?
50. ¿La semana pasada, te molestaron?
51. ¿En qué lugares de la escuela suelen molestarte?
52. ¿Cuándo está la maestra?
53. ¿Piensas que es normal que te molesten?
54. ¿Tú qué solución podrías dar para que ya no te molesten?
55. Qué hiciste el fin de semana
56. ¿Y quién te ayudó con la tarea?
57. ¿Y qué jugaste el sábado?
58. ¿En tu casa tienes algún apodo?
59. ¿Cuándo te portas mal, como te castigan?
60. Algunos papás o mamás les pegan a sus hijos, ¿A ti te pegan?
61. ¿Quién te pega?
62. ¿Y por qué te pegan?
63. ¿Cómo te llevas con tu papá?
64. ¿Y con tu mamá?
65. ¿Con quién de los dos te sientes más a gusto?
66. ¿Algo que nos quieras decir o preguntar?

Apéndice 4

Guía de entrevista a la mamá

Fecha: 11 y 13 de Diciembre 2012

Nombre:

Edad: 25 años

Ocupación: Hogar

Estado civil: Unión Libre

Escolaridad: Primaria terminada

1. ¿Vive con el niño?
2. ¿Cómo se lleva con su pareja?
3. ¿El niño sabe por qué su padre biológico no está con él?
4. ¿Me puede dar los datos de su pareja?

Nombre del padrastro:

Edad: 38 años

Estado civil: Unión Libre

Escolaridad: Primaria terminada

Ocupación: Albañil, ahorita está trabajado de limpieza en la empresa Televisa

Horario laboral: 14:00 a 22:00 hrs.

Ingreso mensual: Depende del trabajo que agarre ahorita le va a dar 1,100 a la quincena

122

5. ¿Vive con el niño?
6. ¿Por qué el papá biológico no vive con él?
7. Por problemas, yo decidí salirme
8. Hay más personas en casa que convivan con el niño?
9. ¿En su casa o su cuarto, quienes viven?
10. ¿Alguna de ellas, aporta ingresos al hogar?
11. ¿Cómo se llama la hermana del participante?
12. ¿Cuántos años tiene?
13. ¿Cómo se lleva con ella?
14. Platíquenos un día cualquiera en el conviva con su hijo, desde que despierta hasta que duerme.
15. ¿Quiénes se sientan a comer?
16. ¿Para hacer la tarea, él la hace solo o usted le ayuda?
17. ¿A qué cree que se deba?
18. ¿Cuándo discuten, están ahí la niña y el niño?
19. ¿Usted cree que se debe a eso?
20. ¿Cómo es que lo molestan? Aparte de esa vez que fue la más grave
21. ¿Cómo supo que allá le decían 'gordito sexy'?

22. Pero él, aquí curso primero, segundo y después cuarto ¿En el grupo que estaba, es el mismo grupo en el que lo pusieron en cuarto?
23. ¿Cuántas horas convive el papá con su hijo?
24. ¿Cuántas horas convive la mamá con su hijo?
25. ¿Qué conductas le gustan de su hijo?
26. ¿Cuáles no le gustan?
27. ¿Cuándo él se enoja y hace berrinche, usted que hace?
28. Su papá ¿de qué manera lo corrige?
29. Y su papá ¿le ha llegado a pegar?
30. ¿Juega con niñas y niños que viven por su casa?
31. ¿Cómo se lleva con ellos?
32. ¿Cuánto tiempo dedica el niño a hacer la tarea?
33. ¿Le ayuda, de qué manera?
34. ¿En casa tiene algún sobrenombre?
35. ¿Falta seguido a la escuela?
36. ¿Qué le ha dicho la profesora acerca del desempeño de su hijo?
37. ¿Está de acuerdo con lo que le dice?
38. ¿Con que frecuencia sucede esto?
39. ¿Cuánto tiempo tiene esta situación?
40. ¿Qué actitud tiene su hijo acerca de la escuela?
41. ¿Conoce a sus compañeros de la escuela?
42. ¿Sabe cómo se llama?
43. ¿Conoce los nombres de los niños con los que no se lleva bien?
44. ¿Ha llegado a decirle, en esta o en la otra escuela, que ya no quiere ir?
45. ¿Usted le pregunto por qué?
46. Cuando él le dijo que ya no quería ir a la escuela, ¿fue antes o después de que usted se enterará de que lo molestaban?
47. Aquí, ¿Desde primero le comentó que lo molestaba?
48. Entonces él desde primero y ¿En segundo?
49. Por ejemplo, cuando lo molestan él llega y ¿le platica o usted se entera después?
50. ¿"C" le rompió la lapicera?
51. A parte de la vez que lo empujaron y se lastimo la nariz ¿Ha salido de la escuela llorando, con golpes, rasguños o la ropa rota?
52. Cuando sale de la escuela, usted ¿le pregunta cómo le fue?
53. ¿Y él le platica?
54. ¿Le enseña valores en casa?
55. ¿Cómo se lleva con los otros familiares que viven en su casa, su suegra y la tía?
56. ¿Él cómo se siente con eso?
57. ¿En casa tiene responsabilidades?

58. ¿Cómo considera que es la personalidad de su hijo o como lo describiría?
59. ¿Considera que alguna situación en casa o en algún otro sitio este afectando para que a él lo estén molestando en la escuela?
60. Entonces, ¿Ustedes le enseñan a que se cuide solo?
61. Entonces en algún momento pensó que eran los problemas que tenía con su pareja pero ¿Alguna otra cosa?
62. ¿Le ha platicado que se defiende?
63. ¿Cuántas horas al día ve la televisión?
64. ¿Cómo a qué hora se duerme?
65. Usted ¿Cómo se lleva con sus hijos?
66. Finalmente; le gustaría agregar algo de cómo se lleva con el niño, con sus otros compañero....
67. Ha visto que se haga algo por parte de la maestra, del director...
68. Su esposo es papá de la niña, él viene siendo el padrastro del participante ¿Hay alguna distinción entre cómo trata a uno y a otro?
69. Quisiera agregar algo....

Apéndice 5

Guía de entrevista a la maestra de la Escuela Primaria “Manuel C. Tello

Fecha: 07 de Diciembre 2012

Nombre: Edad: 50 años Escolaridad: Lic. en Educación

Horario Laboral: 8 am – 6:00 pm.

1. ¿En su experiencia, cree que el fenómeno bullying ha aumentado?
2. ¿Cree que sucede el bullying en esta escuela?
3. ¿Por qué cree que se presenta?
4. ¿Qué tipo de agresiones son las más frecuentes?
5. ¿En qué lugares se presentan estas agresiones?
6. ¿Ha detectado a agresores y víctimas?
7. ¿Cómo las detecta?
8. ¿Qué factores cree que influyen para que un niño sea víctima o agresor?
9. ¿En su grupo ha detectado víctimas o agresores?

La entrevista se da por terminada una vez que la maestra se mete a su salón sin decirnos si otro día nos podrá atender. La entrevista se vuelve a realizar el día 7 de Diciembre de 2012.

10. ¿Qué haces para mejorar las relaciones interpersonales en tu clase?
11. Si estas en el patio del recreo y tienes que distinguir entre lo que es un juego rudo y una autentica agresión ¿En qué aspectos se fija?
12. ¿Qué tipo de agresiones son las más frecuentes entre alumnas/os?
13. ¿En qué grados has notado que es más frecuente el bullying?
14. ¿En qué lugares de la escuela y alrededores ocurren las agresiones?
15. ¿Qué sueles hacer cuando hay un conflicto entre alumnas/os?
16. ¿Cómo la evita?
17. En su grupo ¿Qué actor se presenta con más frecuencia, quien ejerce agresiones o quien recibe agresiones?
18. ¿Cómo detecta a niñas/os que ejercen bullying?
19. ¿Cómo detectas a niñas/os que reciben bullying?
20. ¿Qué consecuencias consideras existen para quien recibe bullying?
21. ¿Qué factores de riesgo consideras que existen en las alumnas o alumnos que reciben bullying?
22. ¿Qué alumnos o alumnas con mayor frecuencia le han informado haber sido víctimas de bullying?
23. Y, en el caso de los niños ¿Quién le informa haber sido víctima?
24. ¿El participante le reporta que ha sido molestado?
25. ¿Cuáles son, a tu juicio las mejores estrategias para erradicar el bullying?
26. ¿Cómo es la colaboración de madres y padres de familia en cuanto a los conflictos que se presentan en la escuela con respecto a sus hijas/os?
27. Por último, tienes algo que añadir sobre el tema, que no te hayamos preguntado, puedes comentarlo ahora.

Apéndice 6

Guía de entrevista para identificar factores resilientes.

Fecha: 10 de Diciembre 2013

Nombre:

Edad: 9 años

Grado: 4to.

1. ¿Tienes personas que te digan cómo cuidarte?
2. ¿Cómo te dicen que te cuides?
3. ¿Eres una persona a la que le gusta platicar con sus vecinos, familiares?
4. ¿De qué platican?
5. ¿Eres una persona querida y apreciada por los demás? ¿Por quién?
6. ¿Con quién te juntas?
7. ¿Tienes un rasguño que te paso?
8. ¿Por qué?
9. ¿Estás rodeado de amigos que te aprecian?
10. ¿Por qué piensas eso?
11. ¿Quiénes son las personas que no te aprecian?
12. ¿Estás contento con la amistad de "J.E."?
13. ¿Crees que puedes aprender de los errores y aciertos, o sólo de uno?
14. ¿De cuál crees que aprendes más?
15. Da un ejemplo
16. ¿Para qué eres bueno?
17. ¿Crees que puedes esforzarte?
18. ¿Me puedes decir cómo eres?
19. ¿Cómo te han dicho que eres?
20. ¿Estás seguro de que las cosas pueden salir bien?
21. ¿Eres respetuoso?
22. ¿Eres digno de cariño?
23. ¿Eres capaz de sentirte feliz?
24. ¿Eres respetuoso contigo mismo?
25. ¿Aparte de tu mamá, tienes otras personas que te digan cómo comportarte?
26. ¿Tienes personas que te digan lo que puedes hacer y lo que no?
27. ¿Puedes hablar de cosas que te asustan?
28. ¿Puedes buscar formas de resolver los problemas?
29. ¿Hay alguien de tu familia o tu escuela a quien te gustaría imitar?
30. ¿Por qué no te defiendes cuando tu hermana te pega y rasguña?
31. Frases incompletas de González y Valdez, (2007) tomando como problema la situación de ser agredido.
 - si tengo un problema yo tengo...
 - si tengo un problema yo soy...
 - si tengo un problema yo estoy...
 - si tengo un problema yo puedo...

Apéndice 7

Cronología de la vida del participante y las agresiones

El participante es producto de una primer relación que tuvo su madre; sin embargo, no se llevaba bien con el padre biológico del participante por lo cual, se separaron cuando éste tenía 4 años de edad. Posteriormente la madre se une a otra pareja, el cual es considerado como su padre para el participante y así lo llama.

Antes de que el participante entre a la escuela, nace su hermana; producto de su mamá y su actual pareja, pero se encuentra delicada por lo cual el participante vive un distanciamiento con su madre; ya que ella está al pendiente de las consultas de la niña. Al ingresar a primer año de primaria el niño padece ecopresis, aunque la mamá infiere que fue resultado del distanciamiento que vivió con ella, no recibió la atención psicológica necesaria por creencias de la familia de la actual pareja. Sin embargo la madre manifiesta que el participante nunca fue evidenciado por parte de algún compañero/a de la escuela.

El participante vive en un cuarto con su mamá, papá, hermana, tía (hermana del papá) y abuela (mamá del papá) y dentro de la casa viven más familiares por parte del papá.

En primero de primaria estuvo en la escuela Manuel C. Tello; “J.E” lo molestaba con otros compañeros sobre su aspecto físico y una vez lo golpeó en el estómago y le saco el aire.

En segundo de primaria, “O” lo golpeó en la nariz y le salió sangre, continuaban los insultos sobre su aspecto físico. En este año entra “C” al grupo y empieza a molestarlo con golpes, empujones e insultos; en palabras del participante “...a veces seguido, a veces no tanto”.

Tercero de primaria lo cursa en una escuela de Chalco, porque su mamá y su padrastro tienen problemas (viven violencia familiar); en esta escuela, lo molestan diciéndole diversos apodos derivados de condición física. La mamá reporta que le decían “...gordito sexy, albóndiga con patas”, finalmente el participante (se pelea para defenderse) le pega al niño que lo agrede. No tiene amigos, ya no quiere ir a la escuela y constantemente repite que quiere regresar a la escuela anterior.

En cuarto de primaria, se incorpora nuevamente a la escuela Manuel C. Tello y al mismo grupo donde curso 1^o y 2^o. Al principio no tenía recados y se apuraba con sus cosas de la escuela, a los dos meses de ingresar a este ciclo escolar empieza a ser molestado por “C” y “O” quienes ahora lo hacen, además de con apodos, con

empujones, golpes y patadas. Sin embargo, en esta escuela refiere si tener amigos.

Respecto a las agresiones; primero sucede el empujón por parte de “C”, donde el participante cae y se lastima la nariz. De este acontecimiento se cita a la mamá de los implicados y quedan en que no se volverán a molestar, después sucede que en los baños, “C” golpea al participante, en palabras de quien ejerce bullying “...por chismoso”; pero en esta ocasión el participante trata de defenderse aunque al final sale corriendo del baño hacia su salón, por último se presentó el robo y rompimiento de la lapicera del participante por parte del mismo niño.

Durante los años que ha cursado en la escuela Manuel C. Tello; “J.E.”, “O” y en mayor medida “C” lo han molestado, lo agreden y le dicen apodos. Ellos son considerados quienes ejercen bullying y así mismo observadores de las agresiones de los demás. Aunque no se descarta que el resto del grupo se haya unido a las burlas.

Al final de la observación de campo, el participante reportaba que ya lo habían dejado de molestar por que, ahora quienes lo agredían, estaban molestando a un niño que entró en últimas fechas al salón, sin embargo, dijo tener miedo de que lo lastimen por que escucho, como amenazaba “O” al niño de nuevo ingreso de muerte, por no darle un juguete. Por otro lado, refiere que ya le comenta más a su mamá lo que le hacen los compañeros y ahora recurre más con la maestra cuando lo están molestando.