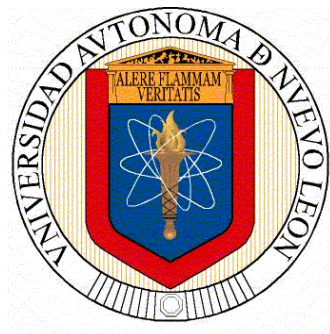


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

**BIENESTAR PSICOLÓGICO, AUTOEFICACIA,
PSICOPATÍA Y ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES
DE BACHILLERATO TÉCNICO EN ENFERMERÍA**

**PRESENTADA POR
M.C. JUAN DIEGO NAVA GUTIÉRREZ**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PSICOLOGÍA CON ORIENTACIÓN
EN PSICOLOGÍA**

SEPTIEMBRE 2025

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE PSICOLOGIA

SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DOCTORADO EN FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA



**BIENESTAR PSICOLÓGICO, AUTOEFICACIA, PSICOPATÍA Y ACOSO
ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO TÉCNICO EN
ENFERMERÍA**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA**

PRESENTA:

M.C. JUAN DIEGO NAVA GUTIÉRREZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. CIRILO HUMBERTO GARCÍA CADENA

MONTERREY, N. L., MEXICO, SEPTIEMBRE DE 2025

Carta del comité donde se aprueba la presentación de la tesis

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DOCTORADO EN FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA

La presente tesis titulada “Bienestar psicológico, autoeficacia, psicopatía y acoso escolar en estudiantes de bachillerato técnico en enfermería” presentada por M.C. Juan Diego Nava Gutiérrez, ha sido aprobada por el comité de tesis.

Dr. Cirilo Humberto García Cadena
Director de tesis

Dr. Arnoldo Téllez López
Co Director de Tesis

Dra. Fuensanta López Rosales
Revisora de tesis

Dr. José Moral De la Rubia
Revisor de tesis

Dra. Laura Karina Castro Saucedo
Revisora de tesis

Monterrey, N. L., México, 24 de septiembre de 2025

DEDICATORIA

La culminación de este trabajo ha implicado un gran esfuerzo no solamente en cuestiones académicas o propias de la investigación, sino principalmente de resistencia física y emocional ante las adversidades que derivaron desde la pandemia por COVID-19 y las dificultades laborales que conllevaron a postergar este proceso; lo cual considero no menos que justo dedicar el producto de todo esto a quienes me representaron la más grande motivación: mi familia.

Doy gracias a Dios que, en su infinita sabiduría y a través de las lecciones del día a día, me ha permitido llegar hasta este punto de mi trayectoria profesional con salud, junto a familia. Por ello, dedico este esfuerzo en primera instancia a mis padres quienes me han visto crecer desde pequeño y hoy continúan viéndome con orgullo labrando mi propio camino hacia nuevos horizontes, con el deseo siempre de verme triunfar con respeto e integridad.

Dedico todo este trabajo a mi suegra y los cuidados que ha procurado hacia nuestra familia, lo cual ha representado un bastión fundamental en nuestro crecimiento y que, pese a la sensible pérdida de mi suegro, ha sabido guiar a sus hijos por el sendero del trabajo y la dedicación.

Y principalmente dedico, en todo lo que esto representa, a mi esposa Brenda e hijos Diego y Sofía: para ustedes siempre será todo mi esfuerzo.

AGRADECIMIENTOS

Es para mí una profunda satisfacción haber sido parte de este programa de formación doctoral con el asesoramiento de investigadores de talla internacional a quienes agradezco las lecciones durante clases, pero principalmente aquellas que trascienden más allá del aula.

En primera instancia, agradezco al Dr. Cirilo Humberto García Cadena, quien fungió más allá de su labor como director de tesis y se convirtió en un referente inspirador para convertirme en investigador. Ha sido un verdadero privilegio contar con su apoyo y sus enseñanzas, dándome en todo momento oportunidad de experimentar en este trayecto académico y forjarme los conocimientos por mí mismo gracias a las palabras de aliento que tuvo siempre para no desistir.

Asimismo, agradezco a quienes asumieron su compromiso docente de principio a fin a lo largo de los semestres, representados dignamente por quien fungió como coordinador del programa durante mi estancia formativa, el Dr. Víctor Manuel Padilla Montemayor, a quien particularmente agradezco su confianza al permitirme ingresar al posgrado y procurar las condiciones adecuadas para culminar mis estudios.

Doy gracias también a los revisores y codirector quienes me instruyeron adecuadamente hacia la culminación de esta investigación, a través de su pertinente retroalimentación y consejo profesional. Además, doy gracias a las autoridades académicas de la Escuela de Enfermería Christus Muguerza por su dispuesta colaboración para realizar el presente estudio, así como a la comunidad estudiantil que participó íntegramente en el mismo.

RESUMEN

Las aulas escolares, más allá de representar ambientes de aprendizaje y estudio se han convertido en escenarios de agresión entre estudiantes, con secuelas negativas principalmente en los planos emocional y social de los implicados. Desde los primeros estudios formalmente registrados durante la década de 1970, este hostigamiento repetitivo e intencional entre compañeros de clase ha sido atribuido al desequilibrio de poder entre agresores y víctimas; particularmente entre varones, se ha hegemonizado a partir de la fuerza física, intimidaciones verbales y humillaciones derivadas de la debilidad mostrada por las víctimas, quienes se ven incapaces de hacer frente a este tipo de hostilidad ejercida no sólo en forma directa sino también a través de las redes sociales e Internet. Si bien este fenómeno escolar se ha detectado en diversos niveles educativos, es principalmente entre los adolescentes donde se agudiza el riesgo debido a los cambios físicos y emocionales propios de la etapa que experimentan, el proceso de adaptación a las normas sociales y la búsqueda por constituir su identidad personal. De ahí la importancia de proponer investigaciones que asocien factores emocionales y cognitivo-conductuales en los implicados, asociados tanto en la aparición del acoso escolar como en sus consecuencias. Por todo lo mencionado, la presente investigación se enfoca en el acoso escolar proclive en la adolescencia, tomando en consideración estudiantes de bachillerato técnico en enfermería. Por medio de un estudio cuantitativo de corte transversal, correlacional, ex-postfacto y descriptivo, se pretende establecer un análisis estructural sobre el efecto de las variables independientes bienestar psicológico, autoeficacia y psicopatía respecto al acoso escolar; considerando dichas variables en función a los intereses profesionales dentro de este campo educativo.

Palabras clave: Acoso escolar, adolescentes, bienestar psicológico, autoeficacia, psicopatía, estudiantes de bachillerato, enfermería, análisis estructural.

ABSTRACT

The classrooms, beyond representing learning and study environments have become aggression scenarios among students, with negative consequences mainly in the emotional and social levels of those involved. Since the first studies formally recorded during the 1970s, this bullying among classmates has been attributed to the imbalance of power between aggressors and victims; particularly among males, hegemonized repetitively and intentionally from physical force, verbal intimidations and humiliations derived from the weakness shown by the victims that can not face this kind of hostility, which not only is direct even it is done through social networks and Internet. Although this school phenomenon has been detected at various educational levels, it is mainly among adolescents that the risk is exacerbated due to the physical and emotional changes of the stage they are experiencing, the process of adapting to social norms and the conformation of the personal identity. Hence the importance of proposing research that associates emotional and cognitive-behavioral factors in those involved, both in the appearance of school bullying and in the consequences. For all the aforementioned, the present investigation focuses on school bullying among adolescents, particularly in high education among nursing students. By means of a quantitative cross-sectional, correlational, *ex post facto* and descriptive study, we intend to establish a structural analysis on the effect of the independent variables psychological well-being, self-efficacy and psycopathy with respect to school bullying.

Key words: Bullying, adolescents, psychological well-being, self-efficacy, psycopathy, structural analysis.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
CAPÍTULO I	12
INTRODUCCIÓN	12
Antecedentes	13
Estudios sobre rasgos y consecuencias del acoso escolar	14
Bienestar psicológico y acoso escolar	19
Autoeficacia y acoso escolar	22
Psicopatía y acoso escolar	24
Definición del problema	26
Justificación	27
Limitaciones y delimitaciones	27
Objetivo General	28
Objetivos específicos	28
Preguntas de investigación	29
CAPÍTULO II	30
MARCO TEÓRICO	30
El fenómeno del acoso escolar	30
Impacto negativo del bullying en el bienestar psicológico	33
Asociación entre el acoso escolar y la autoeficacia	35
Psicopatía en la adolescencia	37
Relación de la psicopatía y el acoso escolar	42
CAPÍTULO III	46
MÉTODO	46
Diseño del estudio y muestra	46
Instrumentos	47
Procedimiento	49
CAPÍTULO IV	49
RESULTADOS	49
Validez de constructo y pruebas de confiabilidad	50
Análisis factorial confirmatorio	51
Modelamiento de ecuaciones estructurales	58
CAPÍTULO V	62

Discusión	62
Conclusiones	65
ANEXOS	67
Anexo 1. Carta de autorización	67
Anexo 2. EAG	68
ANEXO 3. ECVE	69
ANEXO 4. EVE	70
ANEXO 5. EP-13R	71
ANEXO 6. EBP	72
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	73

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Edad de la población participante.....	51
Tabla 2. Sexo de los participantes.....	52
Tabla 3. Semestre en que se ubican los estudiantes.....	52
Tabla 4. Confiabilidad y correlación de elementos sobre psicopatía.....	54
Tabla 5. Prueba de confiabilidad y correlación de elementos sobre autoeficacia... ..	55
Tabla 6. Confiabilidad y correlación de elementos sobre bienestar psicológico.....	56
Tabla 7. Confiabilidad y correlación de elementos sobre conductas de violencia.....	57
Tabla 8. Confiabilidad y correlación de elementos sobre victimización en la escuela.....	58
Tabla 9. Confiabilidad y correlación de elementos sobre ciberacoso.....	59
Tabla 10. Confiabilidad y correlación de elementos sobre cibervictimización.....	60
Tabla 11. Correlaciones de Pearson entre variables dependientes e independientes.....	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Análisis factorial confirmatorio de psicopatía.....	53
Figura 2. Análisis factorial confirmatorio de autoeficacia general.....	54
Figura 3. Análisis factorial confirmatorio de bienestar psicológico.....	55
Figura 4. Análisis factorial confirmatorio de conductas violentas en la escuela.....	56
Figura 6. Análisis factorial confirmatorio de ciberacoso.....	58
Figura 7. Análisis factorial confirmatorio de cibervictimización.....	59
Figura 8. Modelo de ecuaciones estructurales	61
Figura 9. Modelo explicativo de ecuaciones estructurales	62

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un fenómeno social de cada vez mayor preocupación no solamente para organismos gubernamentales o autoridades educativas, sino también entidades dirigidas a la promoción de la salud y en general la comunidad civil, ante el incremento de casos en los que la violencia sobrepasa los planteles escolares, con efectos negativos en el desarrollo emocional, cognitivo y social tanto de las víctimas como de los agresores.

A partir de la revisión en la literatura relacionada con el tema es posible identificar una amplia diversidad de factores que convergen para la aparición de conductas consideradas como acoso, así como características particulares de quienes se ven involucrados y las consecuencias que este tipo de situaciones provoca. Aunado a lo anterior, la incorporación continua de estudios en torno al fenómeno permite establecer pautas que facilitan la detección de comportamientos comunes en quienes fungen como agresores y víctimas, con el propósito de implementar acciones efectivas para su erradicación.

Desde la década de 1970 se han realizado estudios representativos en diferentes contextos que han encendido los focos de atención entre la comunidad estudiantil mundial, destacando indicadores de acoso escolar entre los adolescentes (OMS, 2002). Si bien las investigaciones precursoras en torno al tema tomaron auge en Noruega y Suecia (Olweus, 1993), este fenómeno psicosocial no es propio de una cultura o región en particular, sino generalizada en todo el mundo y que se estima actualmente ha afectado a uno de cada tres estudiantes (UNESCO, 2024) con severas afectaciones en su bienestar mental. Dentro de esta marcada situación que se vive en las aulas escolares principalmente entre niños y adolescentes, en América Latina se ha manifestado un incremento acelerado de violencia entre estudiantes desde el primer lustro de este siglo (UNESCO, 2007) y un alza alarmante en grados escolares básicos en México, siendo el segundo lugar a nivel mundial por detrás de España (Bullying Sin Fronteras, 2017).

Parte fundamental en el estudio de este tipo de conductas violentas reside en el análisis de los comportamientos de aquellos que ejercen el acoso y quienes se convierten en objeto de sus agresiones. La literatura sobre el tema señala principalmente que estos ataques entre pares derivan de un desequilibrio de poder entre acosadores y víctimas, que van desde marcadas diferencias en la constitución física o corpulencia (Ramos, 2010), falta de integración o empatía con el grupo dominante (Cerezo, 2006) e incluso el rechazo debido al deficiente desempeño en actividades consideradas como importantes dentro del grupo al que se pertenece (Cerezo, 2009).

Ahora bien, la conceptualización del fenómeno continúa creciendo hacia nuevas aristas que ayuden a comprender este problema desde diferentes perspectivas, considerando variables intrapersonales de carácter emocional, cognitivo y conductual entre adolescentes. En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo principal proponer un modelo estructural en torno a la influencia del bienestar psicológico, la autoeficacia percibida y la psicopatía, como variables independientes, sobre el acoso escolar particularmente entre adolescentes de educación media superior. Cabe señalar que los resultados que se obtengan a partir de esta investigación llevan por objeto ser difundidos entre autoridades educativas y profesionales de la docencia para generar puntos de análisis en torno al fenómeno y sirvan como punto de partida para futuros estudios; ya sea dentro de la línea de investigación propuesta o en nuevas alternativas para prevenir conductas de acoso entre estudiantes.

Antecedentes

Las conductas agresivas entre compañeros de escuela han sido parte de un fenómeno abordado desde la década de 1970, principalmente a partir de los estudios realizados por Olweus (Harger, 2016) con estudiantes escandinavos de educación elemental configurando lo que hoy en día se conoce como *bullying*. De manera indistinta, la literatura sobre el tema emplea *acoso escolar*, *violencia escolar*, *hostigamiento escolar* y *bullying* como términos que hacen referencia a la agresión manifestada entre estudiantes (Ortega, 2013); además, también se hace referencia al acoso por medio de las conductas agresivas de victimización, caracterizadas por maltrato intencional, persistente y abuso

de poder por parte de los agresores hacia las víctimas. A continuación, se presentan algunas de las referencias consultadas en torno al acoso escolar en función de las variables de estudio.

Estudios sobre rasgos y consecuencias del acoso escolar

Los actos de violencia o acoso dentro de los planteles educativos no son problemáticas nuevas ni particulares de las últimas generaciones, pues desde hace más de treinta años este tipo de situaciones han captado la atención de investigadores y la sociedad en general, generando preocupación por el aumento de casos reportados y estadísticas de aparición del fenómeno en grados de escolaridad básica, principalmente. En relación con esto, a través de un estudio internacional con muestras representativas de 40 países, (Craig, y otros, 2009) se reportó que los índices de acoso escolar oscilaron de 8.6% a 45.2% en varones y 4.8% a 35.8% en mujeres; identificando además al 10.2% como agresores, 12% representando a víctimas y 3% caracterizado como víctima-agresor.

Dadas las características del acoso escolar, destacando la intencionalidad y constante abuso de poder de parte de los agresores, el análisis en torno a las consecuencias de este fenómeno ha sido asociado con daños en la salud tanto física como mental en quienes son objeto de victimización, tal como Sourander (2009) describe mediante una investigación longitudinal que dio seguimiento a 2,540 participantes a los 8, 18 y 23 años de edad. El estatus de *no-agresor* o *víctima frecuente*, a partir del informe obtenido de padres, maestros y alumnos, sirvió como grupo de referencia para comparar la proporción de trastornos psiquiátricos, donde el grupo caracterizado como *agresor frecuente* representó la mayor prevalencia de personalidad antisocial, abuso de sustancias y trastornos ansioso-depresivos; mientras que en la categoría de *víctima-agresor*, los participantes presentaron más ansiedad y personalidad antisocial, en comparación con aquellos clasificados como *víctimas*. Asimismo, en otro estudio longitudinal con información obtenida de la Encuesta Nacional Epidemiológica sobre el Uso de Alcohol y Condiciones Relacionadas en Estados Unidos (Albores, Saucedo, Ruiz y Roque, 2011), a partir de una muestra representativa de 43,093 ciudadanos logró

identificarse al 6% como *agresor* y bajo riesgo significativo para consumo de alcohol y drogas, conductas antisociales y diversos trastornos en la personalidad, entre otros desórdenes psicológicos.

Los comportamientos continuos de violencia, repetitiva e intencionada, se han investigado a fin de conocer factores, consecuencias y características tanto individuales como sociales que influyen en su aparición (García, 2008). En un estudio realizado con 2,181 alumnos de educación pública de entre 10 y 18 años, Avilés (2006) analizó diferentes perspectivas del participante a la forma y justificación que se da para el maltrato entre compañeros, así como el perfil habitual que adquiere en situaciones de intimidación. Su estudio designó 4 subgrupos de participantes: Agresor, Agredido, Agresor-Agredido y Testigo. Los resultados encontraron diferencias significativas en la atribución que el estudiante agresor hace sobre la situación en que participa, principalmente minimizando los hechos violentos; esto, en comparación con quienes sufren del hostigamiento o de aquellos que sólo participan en el acto como testigos. Además, los agresores señalaron haber sido provocados previamente por sus víctimas y la diferencia de poder que ejercen sobre los primeros justifica racionalmente el porqué de su conducta.

Por su parte, Cajigas, Kahan, Luzardo, Naison, Ugo y Zalmavide (2004) efectuaron una investigación sobre comportamientos violentos en jóvenes de enseñanza media, con la participación de 607 estudiantes y cuyas edades oscilaban entre 11 y 17 años. Entre los hallazgos se encuentra la diferencia significativa en base al género, obteniendo que los varones presentaban una actitud facilitadora a la violencia en mayor proporción, así como en comportamientos agresivos física y verbalmente, duplicando incluso el número de casos en que hostigan o hacen bromas a costa de otros compañeros. Otros resultados indicaron la poca o nula influencia conciliadora que manifiestan los varones con los adultos; a diferencia de las jovencitas, quienes optan con mayor facilidad para la búsqueda de la solución dialogada. Aunado a lo anterior, el estudio determinó que los varones tienden a vincularse más con compañeros transgresores, lo que aumenta la falta de manejo en el control de su conducta y cuya situación se agudiza con la edad.

Cerezo (2006) analizó algunas de las variables socioafectivas entre quienes agreden y son agredidos, definiendo algunos criterios representativos por género, tales como aceptación-rechazo, agresividad-victimización y sus correspondientes apreciaciones, mediante la participación de estudiantes de educación primaria en aulas españolas. Los resultados encontraron casos de agresión y victimización principalmente en alumnos de 5° y 4°. Además, el estudio identificó la presencia mayoritaria del bullying en los varones; mientras que las niñas fueron catalogadas principalmente como víctimas. Otro de los hallazgos indicó la ascendencia social que alcanzan los agresores, considerada por sus pares, para ser respetados por el resto de los compañeros; en tanto que los niños agredidos reflejaron mayor aislamiento, condiciones de indefensión y exclusión tanto de juegos como actividades de esparcimiento, lo que les provocó sentimientos de rechazo y bajas expectativas de modificar la situación por la que atravesaban.

Por otro lado, dentro de la prevalencia del acoso escolar también se atribuye la coexistencia de diversas formas de violencia en el entorno inmediato a las aulas escolares. En alusión a esto, Suyapa (2014) señala comportamientos graduales en las víctimas como bajo rendimiento escolar, aislamiento social y baja autoestima hacia sí mismas, corroborado en un estudio con 612 estudiantes adolescentes a través de entrevistas y en las que denotaron cómo los lazos afectivos representan estrategias de afrontamiento ante escenarios de bullying; similar a lo reportado por Beaudoin y Roberge (2013) quienes enfocaron su trabajo hacia el clima escolar percibido entre estudiantes de planteles de educación primaria como secundaria en Canadá. En adición a esto y mediante un análisis cuya finalidad consistía en validar un instrumento para medir la exposición a la violencia, Orue y Calvete (2010) desarrollaron una investigación sobre aquellos factores que promueven la violencia en contextos alrededor del educativo, tales como el hogar, vecindario e incluso televisión, bajo la premisa de que dicha exposición influye en el comportamiento agresivo del menor. Uno de los datos reportados correlacionó la conducta agresiva, tanto reactiva como proactiva, en los 4 contextos establecidos (escolar, hogar, vecindario y medios de comunicación masiva).

Como parte de una investigación realizada en contextos escolares mexicanos, Albores, Saucedo, Ruiz y Roque (2011) señalan que en nuestro país existen registros oficiales sobre la incidencia del acoso entre niños de diversas edades, que oscilan entre los 6 y 9 años y destacando que, en el estudio realizado, el 32% de los menores participantes se encontraban expuestos a situaciones de violencia; mientras que el 25% señaló ser víctima de agresiones en la escuela, sin establecer con claridad las causas por las cuales se producían estas situaciones.

Dentro de la etapa adolescente suelen agudizarse ciertas condiciones proclives para la aparición del bullying y su manifestación principalmente en agresiones tanto físicas como verbales, tal como lo señalan Valdés, Carlos y Torres (2012) en un muestreo con 937 participantes de escuelas públicas en el sur de Sonora y con el interés principal de establecer variables asociadas a la familia, como el nivel socioeconómico. De este modo, detectaron que aquellos alumnos que no presentaron rasgos de violencia escolar vivían en condiciones socioeconómicas familiares más favorables, con menos problemáticas legales de sus padres, así como bajo o nulo consumo de alcohol y drogas. En contraposición a esto, los alumnos acosados obtuvieron puntajes bajos sobre la convivencia con otros compañeros, así como elevados índices de conflictos en casa, consumo de alcohol y drogas por parte de sus padres.

Puesto que se ha mencionado que el fenómeno de acoso escolar es complejo en su análisis y compuesto por una variedad amplia de factores que podrían generarlo, resulta necesario señalar aquellos que la literatura ha considerado como característicos, pese a no ser considerados como variables de la presente investigación. A partir de la acotación anterior, la situación económica y ubicación en zonas de alta vulnerabilidad social representan aspectos incidentes en la gestación del bullying, lo cual Rodolfo, Solís y Lozano (2011) recopilaron en un trabajo de investigación llevado a cabo en Ciudad Juárez, Chihuahua. Con la participación de 1663 alumnos de educación primaria y secundaria, dichos autores señalaron que el acoso escolar converge hacia la marginación sociocultural y la conducta violenta, principalmente en el aspecto físico. En su reporte, 947 casos fueron identificados como víctimas del hostigamiento de compañeros,

principalmente en la cuestión física; aunque otros tipos de violencia como verbal y acoso gesticular también fueron señalados. Asimismo, 561 alumnos indicaron que el acoso que reciben se relaciona principalmente con capacidades diferentes o alguna necesidad educativa especial; mientras que 381 estudiantes mencionaron que su apariencia física se distinguía como la razón esencial de las agresiones que les infligen.

Este tipo de evidencias permiten sugerir que los factores sociales y ambientales no son únicamente los que generan situaciones proclives para el hostigamiento escolar, sino también predisposiciones fisiológicas, habilidades cognitivas deficientes y ejecución inadecuada de ciertas actividades motrices. En alusión a esto, Ortega y Del Rey (2008) añaden estadísticas cuantitativas sobre violencia escolar en zonas marginadas a través del análisis de la situación en escuelas de Managua, ciudad de Nicaragua, compuesta por una población estudiantil equivalente a la 3ª parte de los planteles educativos del país. El estudio estuvo conformado por 2813 estudiantes, prioritariamente varones, con edades entre 11 y 38 años, divididos en estratos público, privado y subvencionado. Entre los resultados, se identificó el 35% de los participantes como implicados en malos tratos a sus compañeros, con porcentajes muy cercanos a quienes sufren de hostigamiento y quienes, además de padecerlo, también lo ejercen.

Ahora bien, el acoso escolar no es exclusivo del sector público, evidenciado a través de una investigación sobre el maltrato escolar y su impacto en el comportamiento de los estudiantes dentro y fuera del aula de clases, con el cual Espinoza (2006) reportó que la práctica de un modelo rígido y autoritario de enseñanza-aprendizaje tanto en planteles públicos como privados influye en el deterioro de la convivencia entre estudiantes, encontrando diferencias significativas estadísticamente sobre el rendimiento académico y el bullying, dentro de diversos estratos socioeconómicos analizados.

Finalmente en cuanto a la revisión general del fenómeno de bullying, la literatura científica expuesta se ha referido continuamente a los efectos nocivos del acoso escolar en diversos aspectos tanto individuales como interpersonales de las víctimas y agresores; sin embargo, para efectos de la presente investigación, se han considerado como factores fundamentales únicamente las variables bienestar psicológico, autoeficacia y psicopatía

no únicamente como resultado del bullying ejercido, sino también como factores que puedan incidir en la gestación del fenómeno ya sea por el nivel en que se manifiestan o simplemente no están presentes; lo cual da paso a continuación a estudios que enfatizan estas tres variables como parte importante en el estudio del bullying.

Bienestar psicológico y acoso escolar

La etapa de adolescencia se encuentra enmarcada por una serie de cambios tanto físicos como emocionales y sociales inherentes al bienestar psicológico, aunado a su impacto en el comportamiento del menor dentro de la escuela (Shepard, Ordoñez y Oleas, 2015). Al respecto, Eskisu (2014) realizó una investigación apoyada en el comportamiento de los adolescentes en función del bienestar psicológico y la percepción de sus compañeros de escuela. Con una muestra integrada por 683 adolescentes en planteles escolares de Turquía, encontró que la conducta de los menores se hallaba directamente ligada a la idea de bienestar consigo mismo y que esto regulaba su comportamiento principalmente en el ámbito escolar; añadiendo una alta correlación entre un nivel bajo en percepción de satisfacción consigo mismo y una personalidad acosadora. Asimismo, estas coincidencias entre el bienestar psicológico que un adolescente percibe sobre sí mismo y la tendencia a comportarse de manera agresiva también se ven apoyadas a través de una investigación realizada por Mertoglu y Aydin (2012) quienes, de manera colaborativa con padres de familia, detectaron que la violencia en las aulas escolares va de la mano con la baja satisfacción vital percibida, luego de una serie de entrevistas a 137 adolescentes en educación secundaria que denotaron a su vez repetir patrones conductuales violentos de los cuales habían sido testigos y víctimas incluso desde el seno familiar.

Si bien dentro de la presente investigación no se contempla el abordaje de la discriminación racial como una de las variables de estudio, cabe señalar que este tipo de violencia suele ser característica en muchos contextos culturales y que entre estudiantes no es la excepción en detrimento del desarrollo emocional de las víctimas (Cruz, 2016). En este orden de ideas, Fernández y Lally (2014) llevaron a cabo un estudio con niños y

jóvenes procedentes de zonas socialmente vulnerables en Afganistán, Somalia, Congo, Colombia y México e investigar, entre otros aspectos, la incidencia del acoso escolar; encontrando que las conductas agresivas se relacionaban con bajos niveles de bienestar percibido, agudizado a su vez por otras formas de agresión como la discriminación. A su vez, en un estudio aplicado por Becerra, Mansilla, Merino y Rivera (2015), se retrató la experiencia de 60 estudiantes indígenas chilenos de 13 a 16 años a fin de mostrar cómo la violencia física y las humillaciones perpetradas por los acosadores causan estragos en el bienestar psicológico de dichos estudiantes.

El desarrollo de estudios en torno al bienestar psicológico de los estudiantes no sólo se reduce a la dinámica dentro de los planteles escolares, sino también a contextos que subyacen a la interacción cotidiana del adolescente, tales como la familia (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009). En alusión a esto, Ayas (2012) desarrolló un trabajo de investigación apoyado en el bienestar psicológico óptimo durante los primeros años de la infancia y posterior adolescencia, a fin de establecer su impacto en las relaciones sociales efectivas en ámbitos diversos como el educativo. Con la aplicación de una escala de actitudes referida por padres de familia de menores víctimas de acoso escolar, en dicho estudio se estableció que las conductas de hostigamiento recibidas correlacionaron negativamente con el bienestar psicológico en el adolescente producto de su relación familiar; reflejando en este caso que la victimización en la escuela puede ser resultado de un bajo nivel de bienestar percibido desde el hogar.

En seguimiento a lo anterior, el bienestar psicológico representa un fundamental para el desarrollo de un adolescente (Connell, Farrington, y Ireland, 2016), mostrando evidencia de su relación negativa tanto en agresividad como victimización escolar (Hanková y Vávrová, 2016); sin embargo, dicho estado de satisfacción va acompañado a su vez de diversos factores que trascienden el desarrollo intrapersonal. En este sentido, una investigación hecha por Cárdenas (2016) con jóvenes de 16 años a través de la aplicación de una escala de bienestar psicológico estableció una correlación positiva estadísticamente significativa respecto al apoyo recibido por los demás, principalmente familiares y amigos cercanos, para afrontar conflictos en el entorno escolar.

Múltiples esfuerzos dentro de la comunidad científica han hecho hincapié en el desarrollo de programas de intervención para el fortalecimiento psicológico entre adolescentes, impactando en el comportamiento escolar. Lo anterior fue apoyado mediante un estudio realizado por García-Álvarez, Soler y Cobo-Rendón (2018) para incrementar los niveles de bienestar percibido, con una metodología cuasi-experimental, longitudinal y la participación de 24 estudiantes de educación secundaria. Sus resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones correlacionadas con dicho constructo antes y después de la intervención, permitiendo con ello prevenir conductas antisociales y de agresión entre los participantes.

Asimismo, en concordancia con la generación de estrategias efectivas para la prevención de bullying entre adolescentes, Patiño, Parada y Vergel (2015) realizó un estudio en el que incluyó como variable dependiente el bienestar psicológico y el apoyo de profesores de nivel secundaria para reportar los incidentes devenidos de las conductas de hostigamiento manifestadas entre los estudiantes. Con una muestra de 101 profesores que refirieron información en torno a la dinámica de interacción entre sus alumnos, se identificó que el impacto negativo que se deriva de la violencia escolar visiblemente afecta el bienestar psicológico no solamente de los adolescentes sino incluso de los profesores involucrados ante el manejo de estrategias de prevención.

Si bien algunos referentes científicos otorgan diferencias estadísticamente significativas en la prevalencia del acoso escolar según el sexo (Cajigas, Kahan, Luzardo, Naison, Ugo y Zalmavide, 2004), existen otras evidencias que no han logrado establecer esto de manera homóloga pese a identificarlo en las consecuencias nocivas dentro del plano emocional, particularmente sobre el bienestar psicológico. Al respecto, Monforte (2015) realizó un estudio con 83 participantes de una comunidad en Valencia, de entre 11 a 14 años a quienes se les aplicó un cuestionario sobre acoso escolar y su asociación con la satisfacción de sí mismos. Los resultados no mostraron diferencias significativas entre varones y mujeres, aunque sí respecto al bienestar e implicación como agresor o víctima de acoso escolar; considerando la posibilidad de asociar el bienestar psicológico y la caracterización de agresor o víctima en diferentes.

Autoeficacia y acoso escolar

La autoeficacia se ha representado como una habilidad individual por medio de la cual es posible hacer frente a diversos problemas y confiar en los propios recursos intrapersonales para su solución, tal como lo recogen Meseguer, Soler y García-Izquierdo (2014) a través de su estudio en torno a las conductas de acoso y el papel moderador de la autoeficacia para hacer frente a esto. Esta misma situación se ve reforzada mediante una investigación hecha por García-Álvarez, Soler y Cobo-Rendón, (2018) donde se establecieron varios propósitos para determinar el efecto de la autoeficacia promovida en estudiantes de secundaria y cuyos resultados tuvieron modificaciones estadísticamente significativas entre el pre-test y post-test; así como en apoyo para la disminución de conductas de agresión entre los estudiantes 24 participantes de la muestra.

El estudio sobre la autoeficacia dentro del campo de la psicología social ha centrado su interés en el análisis de las expectativas que los individuos forman respecto a sus metas y tomas de decisiones (Ornelas, Blanco, Gastélum y Chávez, 2012). Dichos estudios tienen impacto en el desarrollo psicológico de las personas para hacer frente a cualquier circunstancia de la vida (Girardi, Pardo, Rivas, Trueba, Mur y Páez, 2015), como puede ser el caso del hostigamiento escolar. En función de esto, Chuya (2015) llevó a cabo un estudio de caso para modificar las conductas de riesgo de un adolescente de 17 años a través de la autoeficacia, por medio de un diseño de corte mixto, biográfico, descriptivo y bajo la aplicación del Cuestionario de Autoeficacia de Baessler y Schwarzer (1996), así como entrevistas semi-estructuradas tanto al participante como a la familia, favoreciendo con ello a la modificación de hábitos y la adopción de conductas que mejoren su calidad de vida e interacción social.

Los cambios propios de la edad adolescente suelen representar dificultades para los jóvenes debido a la búsqueda continua por adaptarse a nuevos roles y tomar decisiones adecuadas (Shahmohammadi, 2014). En este sentido, el desarrollo de la autoeficacia representa un aspecto fundamental para permitir esta transición de forma efectiva y

positiva, corroborado por estudios entre adolescentes de diferentes contextos culturales en los cuales la autoeficacia fungió como estrategias de afrontamiento al acoso escolar (Ülger, Yigittir y Ercan, 2014; Piaw, Hee, Ismail y Ying, 2014); denotando asociaciones de bajo o nulo nivel de autoeficacia en contraste principalmente con el alza de victimización (Baker y Tanrikulu , 2010).

En concordancia con el desarrollo de habilidades sociales, un estudio llevado a cabo por Valdés, Urías y Alonso (2018) determinó que la autoeficacia representó una estrategia de afrontamiento ante el acoso escolar, luego del análisis de respuestas emitidas por 660 estudiantes procedentes de 20 escuelas secundarias públicas del noroeste de México y revelando una correlación negativa entre las conductas de victimización y el nivel de autoeficacia denotado por los estudiantes.

Dentro de la literatura científica acerca del bullying es posible encontrar evidencias en las que se aplicaron estrategias de prevención a partir del impulso a la autoeficacia, tal como lo desarrollado por Borda y Saavedra (2017), quienes implementaron un programa de intervención en La Paz, Bolivia, con adolescentes de entre 11 a 14 años de edad y en el cual se promovió el incremento de la autoeficacia para reducir el hostigamiento escolar reportado por los participantes. Luego de la comparación de resultados en el pre-test y post-test, la investigación permitió establecer resultados favorables en cuanto al incremento de la autoeficacia como variable independiente y su impacto esperado en la reducción de las conductas de agresión. Asimismo, mediante una investigación llevada a cabo en el estado de Sonora y con una muestra de 354 docentes provenientes de 57 planteles educativos públicos de nivel secundaria (Reyes, Valdés y Vera, 2015), se reunió evidencia que corrobora la efectividad de impulsar el desarrollo de la autoeficacia para disminuir la violencia entre estudiantes, esta vez por medio de un programa enfocado a las buenas prácticas que el docente puede realizar ante estas situaciones.

De esta forma, a través de la literatura orientada al estudio del bullying y las medidas preventivas mencionadas, es posible identificar que las asociaciones entre éste y la autoeficacia permiten vislumbrar un panorama alternativo para contrarrestar conductas

de acoso, así como considerar su injerencia dentro del modelamiento estructural pretendido en la presente investigación.

Psicopatía y acoso escolar

El interés por abordar los factores que inciden para la prevalencia del acoso escolar ha derivado en múltiples evidencias recopiladas a lo largo de las últimas 3 décadas (Abadio de Oliveira, y otros, 2016), conceptualizando el fenómeno como un desbalance de poder ejercido de forma premeditada y repetitiva por los acosadores, frente a la incapacidad de los agredidos para hacer frente a los ataques físicos, verbales, psicológicos y por vía cibernética (Rech, Halpern, Tedesco, y Santos, 2013). Una gama amplia de características ha sido considerada en torno a la categorización del perfil de acosadores y víctimas, tales como las diferencias del estrato social o falta de convivencia (Albuharian, Al Eissa, Alkufeidy, y Almuneef, 2016), así como el acoso por la apariencia física y los estereotipos que entre adolescentes suelen ser idealizados respecto a la imagen corporal (Audrey y Batista-Ferrer, 2015). Sin embargo, una de las condiciones que puede asociarse al acoso escolar sin mediar de por medio otro factor más que la intención de dañar a otros sin remordimientos puede verse reflejado a través de comportamientos psicópatas (Shamsuddin, Bahauddin y Aziz, 2012).

Estudios precursores en el tema, como el realizado por Smith (1974) en torno a las agresiones entre pares, permiten identificar que el fenómeno de interés no es reciente. En este caso, dicho estudio investigó la incidencia de conductas agresivas en un equipo canadiense de hockey, cuyos resultados concluyeron que los comportamientos de victimización se basaban principalmente en el miedo infundado por el entrenador e incluso de los compañeros; dicha condición identifica al miedo como un factor que los acosadores buscan infundir en sus víctimas al punto de normalizar la condición de psicopatía ejecida. A su vez, Frogner y Pilz (1982) coincidieron que los esquemas de normas agresivas resultantes de un proceso de socialización, caracterizadas como normales, son resultados de la intimidación constante y la transmisión de miedo, atribuyendo además que surgen para hegemonizar la superioridad sobre los demás.

Las conductas agresivas se manifiestan de diversas maneras, aunque suele ser directamente a través de la violencia física donde se ha identificado mayor recurrencia entre los adolescentes varones (Beaudoin y Reberge, 2013). Lo anterior se ve en un estudio de Rasche (1998) a través del cual detectó que las tendencias agresivas entre jóvenes va de la mano a una exigencia desmedida de sí mismos, que a su vez proyectan a los demás, coincidente también con la falta de convivencia adecuada entre compañeros; misma condición reportada mediante una investigación efectuada por Rech, Halpern, Tedesco y Santos (2012) en torno a los roles de victimización en una muestra de 1,230 estudiantes de sexto grado de primaria en Brasil. Asimismo, un estudio para examinar el hostigamiento escolar entre adolescentes en una provincia de Estambul, Yüksel-Sahin (2015) identificó en una muestra de 402 estudiantes una tendencia marcada de ejercer acoso por parte de los varones que no participan dentro de actividades de socialización, dejando entrever la búsqueda narcisista por asentar la superioridad (Mateu-Martínez, Piqueras, Rivera-Riquelme, Espada y Orgilés, 2017).

En otra investigación llevada a cabo con la participación de 409 estudiantes de educación secundaria en la provincia de Granada (Chacón-Cuberos, Martínez-Martínez, Castro-Sánchez, Espejo-Garcés, Valdivia-Moral y Zurita-Ortega, 2015), se identificó que las víctimas de acoso eran hostigadas por compañeros que intentaban habitualmente demostrar la superioridad frente a otros, particularmente en el desempeño de algunas actividades deportivas. Por otro lado, algunas actividades de interés común para los adolescentes tales como el uso de las redes sociales o la participación en un club o equipo de trabajo, pueden devenir en ciertas condiciones proclives para que un adolescente manifieste locuacidad o encanto frívolo, con lo cual ganar adeptos ya sea al momento de ejercer hostigamiento o incluso inducir a otros a que lo efectúen en su nombre; infundiendo así una imagen superficial y que incluso se asocie como una experiencia de éxito aparentemente por su poca o nula participación directa en el acoso (Sánchez-Alcaraz, López-Jaime, Valero-Valenzuela y Gómez-Mármol, 2017).

A través de los años se ha incrementado la producción de estudios sobre el problema de acoso escolar entre adolescentes y su búsqueda por proponer alternativas efectivas para

su prevención en los planteles educativos, usualmente considerando aspectos positivos intrapersonales. Sin embargo, cabe señalar que la generación de este tipo de estrategias no ha podido asentar garantías en la erradicación del fenómeno y sea conveniente considerar vertientes hacia la detección de factores aparentemente nocivos pero que puedan verter información novedosa para contrarrestar dichas conductas, tales como los rasgos de psicopatía que pueden estar presentes tanto en acosadores como víctimas y que impedirían en un momento dado que el ciclo de bullying se perpetúe.

Definición del problema

El acoso escolar no es una problemática reciente en los sistemas educativos, ya que múltiples factores en su gestación, propagación y efectos negativos en la comunidad estudiantil se han identificado años atrás (Olewus, 1983). Las consecuencias de este fenómeno principalmente en las víctimas suelen ser sentimientos de rechazo, recibir ofensas verbales, experimentar falta de confianza y tener una percepción negativa de sí mismas (Hernández y Ortiz, 2012); aunque también se han llegado a presentar cuadros depresivos, altos niveles de ansiedad y tendencias al suicidio en casos extremos (García et al., 2002). Todo esto de manera paulatina a medida que las agresiones se vuelven repetitivas y se agudiza la intencionalidad por parte de los acosadores.

Si bien la literatura científica sobre el acoso escolar ha permitido establecer mecanismos para su detección, prevención y disminución, para este trabajo de investigación se ha considerado identificar la influencia que tienen las variables bienestar psicológico, autoeficacia y psicopatía respecto al acoso escolar; en particular, entre adolescentes de bachillerato técnico en enfermería, dentro de la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León. La intención del estudio ha sido emplear los resultados obtenidos para propiciar investigaciones de mayor profundidad en torno a las variables abordadas en este sector estudiantil y trazar un punto de partida para el desarrollo de programas educativos que contribuyan a su desarrollo integral, así como prevenir conductas de acoso entre el alumnado.

Justificación

Como se ha mencionado, el acoso escolar afecta en diferentes aspectos del desarrollo personal, particularmente en el plano psicológico y en la convivencia social. En primera instancia, el problema al que se enfrenta todo niño o joven que sufre el acoso por parte de sus compañeros afecta a la percepción de sí mismo y sus capacidades, provocando sentimientos de insatisfacción personal, ideas negativas sobre su valor como persona, sus capacidades e incluso bajas expectativas de su propio desempeño en cualquier actividad; impidiendo con ello alcanzar un desarrollo integral óptimo en lo emocional, intelectual y social (Caurcel y Almeida, 2008).

Al ser agredido por sus compañeros, la víctima de acoso escolar ve disminuida la percepción que tiene de sus propias cualidades y aspiraciones para culminar una tarea de manera eficiente, demeritando su esfuerzo y llevándolo a la frustración y desinterés por formar parte de las actividades propias de su edad. Aunado a lo anterior, referente a la cuestión social, quien es acosado suele aislarse del resto del grupo invariablemente por su propia voluntad o a raíz del rechazo de los demás, convirtiéndose en el objeto de burlas, comentarios hirientes y hostigamiento físico que lo obligan a mantenerse alejado de cualquier convivencia de integración.

Todo lo anterior aunado a las evidencias referidas en apartados anteriores sobre la inclusión del bienestar psicológico, autoeficacia y psicopatía, permiten proponer el presente estudio sobre el efecto que dichas variables independientes ejercen sobre el acoso escolar, particularmente en una muestra de estudiantes adolescentes de nivel secundaria y atendiendo a las pertinencias que dicho análisis implica a fin de obtener un modelo de ecuaciones estructurales para su conceptualización.

Limitaciones y delimitaciones

Esta investigación tiene por objeto analizar el acoso escolar en adolescentes que cursan el bachillerato técnico en enfermería por considerarse ésta como un área de interés profesional y producto de las necesidades detectadas en dicho sector estudiantil; además,

para contribuir al acopio de investigación sobre el acoso escolar en un contexto como el de la enfermería, por la importancia de la salud mental en quienes ejercen dentro de este campo (Albores, Saucedo, Ruiz y Roque, 2011). Para ello, se tomó en consideración la participación voluntaria de 124 estudiantes procedentes del 2º, 5º, 7º y 8º semestres, durante el periodo enero-mayo 2019.

Respecto a la recolección de la información, cabe señalar que se avocó particularmente en torno a la correspondiente a cada escala aplicada, así como edad y municipio de residencia por parte de los participantes; lo anterior, a fin de no interferir en las actividades académicas de su jornada de clases y anteponiendo el carácter de anonimato en todo momento.

Objetivo General

Explicar el acoso escolar mediante un modelo integrado por las variables bienestar psicológico, autoeficacia y psicopatía, en estudiantes de bachillerato técnico dentro del área de enfermería.

Objetivos específicos

- a) Analizar la relación que existe entre el bienestar psicológico y el acoso escolar entre el alumnado de bachillerato técnico en enfermería.
- b) Analizar la relación que existe entre la autoeficacia y el acoso escolar entre los estudiantes de bachillerato técnico en enfermería.
- c) Analizar la relación que existe entre la psicopatía y el acoso escolar entre estudiantes de bachillerato técnico en enfermería.

Preguntas de investigación

- ¿En qué forma puede ser explicado el acoso escolar a través de las variables juntas bienestar psicológico, autoeficacia y psicopatía?
- ¿Cuál es la relación que guarda el bienestar psicológico respecto al acoso escolar?
- ¿Qué relación existe entre la autoeficacia y el acoso escolar?
- ¿De qué manera se relaciona la psicopatía y el acoso escolar?

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El acoso escolar no es un fenómeno de reciente aparición ni exclusivo de una determinada zona geográfica o estrato social; sin embargo, a través de la revisión sobre la literatura relacionada con el tema es posible conocer algunos rasgos característicos que se vinculan a su generación y prevalencia, aunado a los estragos que genera en las víctimas de la violencia escolar desde edades tempranas (Patten y Navas, 2017). Es por ello a continuación se presenta algunos de los rasgos que sobresalen de esta problemática psicosocial.

El fenómeno del acoso escolar

Por la complejidad en la dinámica de su aparición, el acoso escolar es un fenómeno cada vez de mayor trascendencia para el interés científico (Abadio de Oliveira, y otros, 2016), con el propósito de retratar a profundidad la situación que experimentan víctimas y agresores (Valdés-Cuervo, Estévez-Nenninger, y Manig-Valenzuela, 2014). Sin ser exclusivo de zonas geográficas o contextos culturales específicos, así como de algún nivel socioeconómico determinado, esta problemática suele tener mayor incidencia en contextos escolares inmersos en alta vulnerabilidad social, rezago educativo y en continua exposición a la violencia, teniendo como denominadores en común el persistente e intencional daño hacia quienes son incapaces de hacer frente a los abusos por un desequilibrio de poder respecto a sus agresores (Caravita y Colombo, 2016).

Numerosos estudios destacan ciertas condiciones propicias para la presencia de este problema (Sanz-García y Molano-Margallo, 2014), que en muchos casos suele presentarse no sólo dentro de las aulas de clase sino también en actividades diversas como parte de la convivencia cotidiana, tal como en actividades deportivas o fuera de contextos escolares, sin distinción significativa entre niños y jóvenes (Hatzenbuehler y Keyes, 2013); todo ello, implicando también situaciones de acoso debido a diferencias en las habilidades cognitivas, conductuales y actitudinales de los menores (Rothon, Head, Klineberg, y Stansfeld, 2011). Asimismo, se han detectado conductas de agresión

debido al rechazo o aislamiento que se ejerce hacia compañeros que no forman parte de afín de las actividades propias del grupo predominante, siendo objeto de burlas o humillaciones por parte de quienes se convierten en los hostigadores (Ludici y Faccio, 2013; Caravita y Colombo, 2015; Koiv, 2012; Aguilera, 2013).

Diversos factores se han contemplado como parte del esfuerzo científico por explicar la génesis del hostigamiento escolar (Rech, Halpern, Tedesco, y Santos, 2013). Algunas de las principales variables asociadas al respecto apuntan al clima de violencia al que se encuentra inmerso el niño o adolescente (Ruggieri, Friemel, Sticca, Perren, y Alsaker, 2013), como pueden ser la presencia de grupos delincuenciales, actos vandálicos en su entorno social inmediato (Brunstein Klomek, y otros, 2013), maltrato familiar, separación de la familia, abandono por parte de uno o ambos padres (Rivers y Noret, 2013), así como el amarillismo periodístico y la exposición de contenidos televisivos agresivos y sin censura.

Sin embargo, la violencia no es el origen ni fin en sí misma de la problemática base en el acoso escolar, sino que forma parte de una compleja variante de la violencia social (Galtung, 2003). De acuerdo a esto, la violencia evoca una imagen figurativa como la de un témpano de hielo cuya punta mayor no es sino sólo una pequeña muestra de lo que todo el objeto representa pero que se halla por debajo de la visibilidad aparente y en la cual se distinguen 3 tipos: violencia directa, violencia estructural y violencia cultural. De esta manera, la violencia se manifiesta acoso escolar y se perpetua ante la incapacidad de los agredidos por hacer frente a los ataques (Albuharian, Al Eissa, Alkufeidy, y Almuneef, 2016), adquiriendo un trasfondo cultural por la educación que prevalece en nuestra sociedad y que legitima el abuso de poder (Zottis, Salum, Isolan, Manfro, y Heldt, 2014), por quienes poseen cualidades o atributos especiales frente a quienes no los tienen (Ozkilic y Kartal, 2012; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016).

Por medio de la revisión en la literatura referente al tema ha sido posible identificar algunas líneas de investigación sobre la magnitud que el bullying representa, así como la recolección de datos por medio de instrumentos estadísticamente fidedignos (Almeida, Del Barrio, Marqués, Fernández, Gutiérrez y Cruz, 1999). Asimismo, estudios longitudinales que consideran variables sociodemográficas como género y edad han permitido recoger indicadores en cuanto a la tendencia que el fenómeno adquiere, así como los cambios que se presentan en la etapa de la adolescencia y puedan repercutir en el desarrollo de conductas agresivas entre pares (Audrey y Batista-Ferrer, 2015).

Dentro de la revisión de estudios sobre algunas temáticas vinculadas al fenómeno de bullying, un punto fundamental es la caracterización de agresores y víctimas, identificando algunas asociaciones de interés respecto al empoderamiento recibido por parte del grupo con el que se interactúa cotidianamente (Eleni, 2014), principalmente por la afinidad que comparten sus integrantes al coludirse entre sí para cometer los actos de hostigamiento (Rothon, Head, Klineberg, y Stansfeld, 2011) sino poseen cualidades aceptadas en el contexto en que se desenvuelven (Hatzenbuehler y Keyes, 2013).

En otro orden de ideas, la manifestación de violencia entre los estudiantes parece no respetar sector educativo alguno, edad o estatus socioeconómico en particular (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2004), ya que existen evidencias que retratan situaciones de esta naturaleza en distintos niveles escolares y poblaciones. Sin embargo, investigaciones en torno al caso señalan la presencia de esta problemática principalmente en zonas con alta vulnerabilidad social, inmersas en condiciones de baja calidad de vida y rezago escolar (Clémence, 2001).

Múltiples elementos han sido considerados como parte del cuadro explicativo para la generación de este fenómeno. Aunado a lo descrito con anterioridad, algunos de ellos se asocian con otras variables ligadas a la exposición constante de violencia por diferentes medios, tales como la convivencia con grupos o pandillas delincuentes, actos vandálicos constantes en su entorno social, maltrato familiar, abandono de los padres e incluso contenidos televisivos violentos (Díaz, Martínez y Martín, 2004).

Pese a los esfuerzos por diseñar y aplicar estrategias adecuadas para informar, abordar y evaluar avances en detrimento del problema, lo cierto es que el acoso escolar poco a poco ha superado los límites que lo confinaban casi exclusivamente tras las cercas escolares, extendiéndose con peligrosa facilidad por medio de las redes sociales. En México, esto representa un severo problema vinculado a la falta de un sólido sistema de valores y un arraigado pensamiento popular que minimiza las consecuencias negativas y su impacto en el desempeño académico, personal y social de los menores.

Con la revisión de artículos de investigación avocados al tema, conocer numerosos esfuerzos por contrarrestar la propagación del bullying y prevenir los efectos nocivos que genera en quienes se ven involucrados se ha convertido en una tarea ardua (Smith, 2004).

Haciendo acopio de la información ha sido posible establecer un primer acercamiento con algunas de las características que identifican tanto a los agresores como a las víctimas, sea de manera directa o indirecta.

Por otro lado, Benítez y Justicia (2006) señalan la necesidad imperante por continuar el análisis del bullying mediante estudios longitudinales ante la implicación de variables sociodemográficas como género y edad, que permitan obtener indicios más precisos hacia la generalización de resultados. En adición a esto, Cerezo (2006) destaca no sólo la importancia de investigar en términos de dichas variables, sino incorporar rasgos de índole emocional relacionados con la caracterización de víctimas y agresores.

Impacto negativo del acoso escolar en el bienestar psicológico

Dentro de la literatura sobre el tema a menudo se hace hincapié en el impacto que tiene el hostigamiento escolar en las cuestiones anímicas y cognitivas no sólo de quienes son víctimas sino también de aquellos que infligen las agresiones (Huitt, 2002). En un primer plano, una de las consecuencias nocivas es de carácter cognitivo, involucrando pensamientos o creencias, actitudes u opiniones propias de cada individuo acerca de sí mismo y de los demás; para luego tomar partida en lo emocional en torno a su existencia y valor como ser humano, tomadas como verdaderas de acuerdo a la construcción personal de la realidad (Pichardo y Amezcua, 2005).

En el caso particular de los niños, Piaget (1970) describe aspectos de interés en relación a la percepción de sí mismo, atribuyendo especial importancia al desarrollo cognoscitivo y, en la medida en que éste se estabiliza, el niño es capaz de diferenciarse de entre los demás. Posteriormente, en la etapa de adolescencia se presentan cambios orgánicos que dan pie a la formación de estructuras cognitivas de pensamiento formal, que propician mayor capacidad de razonamiento hipotético mediante el cual representar una imagen más amplia de sí mismo. Desde una perspectiva psicosocial, estos pensamientos aparecen bajo la evaluación intrínseca que realiza el individuo a través de lo expresado por los demás sobre su persona, principalmente la familia, como si fuese un espejo (Pichardo y Amezcua, 2005), aunque luego adquiere mayor relevancia la percepción expresada por los compañeros de escuela y amigos cercanos.

En referencia al bienestar psicológico del individuo, una consecuencia preocupante suele darse cuando la víctima de bullying atribuye una carga emocional negativa a las

agresiones que sufre, adjudicando a sí mismo la culpa de ello y generando un bajo estado de ánimo con poca valoración positiva de sus cualidades; de ahí que se vinculen crisis de identidad, inseguridad, falta de respeto hacia su persona, falta de confianza e incluso pérdida del propósito o sentido de vida (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

Por su parte, Coopersmith (1981) profundiza en torno al estudio de este constructo bajo algunos términos tales como aprobación o desaprobación que el propio individuo efectúa de sí mismo, conforme a determinados méritos y valía de la cual considera merecer; mientras que Moles (1991), como complemento de lo mencionado, puntualiza que es pieza clave la imagen personal que un sujeto crea de sí mismo para asociarlo como reforzadores de su propia conducta y mantenerla orientada hacia el logro de metas, afrontamiento de problemáticas personales y adaptación social.

Se han establecido diversos rasgos negativos que permiten identificar el acoso hacia las víctimas, de los cuales cabe mencionar lo propuesto por Coopersmith (1981):

- Pérdida de respeto, que implica no sólo la agresión directa sino también el grado en que una persona es aceptada por los demás o rechazada del grupo.
- Las aspiraciones y valores de la persona, que tienden a disminuir a medida que el hostigamiento se vuelve recurrente y cada vez en mayor grado de agresión.
- El fracaso en el rendimiento académico y la imposibilidad de visualizar éxito en cualquier actividad que la persona intente emprender.
- La manera de comportarse o responder, paulatinamente y en el hogar desde problemas para conciliar el sueño o falta de apetito hasta conducta depresiva y tendencias suicidas.

Dentro de la revisión de estudios sobre algunas temáticas planteadas anteriormente, es posible identificar algunas asociaciones de interés, tales como el rendimiento académico severamente afectado por el constante miedo a las agresiones repetitivas o el rechazo de los compañeros de clase, muchas veces evidenciado de manera afectiva hasta ya muy prolongado el problema (Arancibia, 1996) y teniendo de nueva cuenta como factor en común el bienestar psicológico percibido. En adición a esto, algunos autores convergen principalmente en el impacto que el acoso escolar genera en el desarrollo emocional de

las víctimas, denotado niveles bajos de bienestar psicológico y posteriormente en paulatina pérdida de satisfacción vital (Epstein, 1974; Pichardo y Amezcua, 2005; Shamsuddin, Bahauddin y Aziz, 2012).

Tal como se ha mencionado, las principales consecuencias sufridas por acoso escolar en la adolescencia tienen un impacto negativo en el bienestar psicológico (Chávez, 2016), y que en muchas ocasiones son producto de ofensas utilizadas por los adolescentes (Ramírez y Romero, 2017) al agredir a sus compañeros de escuela a través de adjetivos que simbolizan la debilidad o fragilidad (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez, González y Almeida, 2017); agudizando con ello el sentimiento de malestar emocional. En concordancia con esto, Olivares (2017) señala que la problemática de la convivencia escolar se enfrenta a la falta de aceptación entre compañeros de clase debido a múltiples factores que van desde el aspecto físico o la reputación social, pero que podrían tener su punto de convergencia en el bienestar psicológico que experimentan no sólo las víctimas sino también los agresores.

Como se ha mencionado, el bienestar psicológico representa un aspecto de interés en el desarrollo de esta investigación debido a las implicaciones que pueden tener en la calidad de vida de quienes ven involucrados en situaciones de acoso escolar. Al respecto, Chávez (2016) señala que hablar de la calidad de vida en la etapa adolescente no sólo supone un riesgo para el desarrollo óptimo en una edad adulta, sino primordialmente puede conducir a consecuencias fatales de no tratarse en forma adecuada, particularmente ante la incapacidad por establecer lazos afectivos con los demás y ser aceptados dentro del grupo de pares (Cetina y Moreno, 2015).

Asociación entre el acoso escolar y la autoeficacia

El estudio sobre la violencia y cómo ha permeado en los entornos escolares ha sido abordado desde la década de los 70's gracias a los primeros trabajos de Olweus (1993), haciendo notar que las conductas de agresión entre estudiantes alcanzan puntos álgidos luego de ser repetitivas e intencionalmente dañinas hacia una o varias víctimas; luego, como resultado de una imposibilidad de enfrentar directamente a los agresores, las víctimas se ven aislados o rechazados por otros quienes otorgan una condición de empoderamiento a los acosadores, convirtiéndose todo esto en una espiral de supremacía ejercida a través del abuso de dicho poder.

La literatura sobre el acoso escolar considera este tipo de patrones conductuales como hechos agresivos y que pueden ir desde conatos vandálicos leves hasta situaciones de violencia infligida con dolo y por el afán de lastimar premeditadamente sin considerar las consecuencias que se pueden provocar en los acosados. Sin embargo, la adaptación a este tipo de situaciones implica habilidades para el dominio emocional y la confrontación a quienes ejercen el abuso. En alusión a esto, Pacheco (2018) refiere la necesidad de propiciar el reconocimiento de los propios involucrados, particularmente de las víctimas, acerca de la situación que experimentan y paulatinamente responder para erradicarlo; para lo cual resulta pertinente destacar la autoeficacia como un factor viable para esto.

La autoeficacia deriva de la teoría social cognitiva propuesta por Bandura (1995), definida como la creencia que una persona posee acerca de sus propias capacidades ante una situación en específico. Esto adquiere especial relevancia dentro del marco de la resolución de conflictos entre compañeros de escuela debido a la oportunidad que representa para quien es objeto de acoso y marcar un alto a dichas agresiones, sin depender de otros factores externos como la intervención del profesor o de la familia, sino desde sus propios recursos internos; lo cual supone un crecimiento emocional positivo.

Cuando un estudiante posee esta característica, tiende a mostrarse con mayores condiciones para enfrentar eventos desfavorables y contrastar actitudes aversivas que otros le intentan imponer respecto a sus propias percepciones de sí mismo (Arón y Milicic, 2000). De esta manera, es posible identificar mayor control de sus emociones y congruencia de su actuar en un joven que tiene un nivel alto de autoeficacia y que así pueda hacer frente a los insultos que otros compañeros intentan hacerle.

No significa que un joven que posea adecuado nivel de autoeficacia se enfrente de manera irracional o impulsiva a quienes pretenden agredirlo; sino por el contrario, al contar con esta aptitud se sabe conducir de forma prudente y logra contrarrestar las agresiones o incluso proyecta a sus compañeros una imagen de equilibrio emocional y

social que le blindo hasta cierto punto de ser victimizado, pues refleja en acciones resueltas y acertadas mayor confianza al desempeñarse en cualquier actividad o responder atinadamente cuando le acosan.

Ahora bien, el incremento de la autoeficacia no sólo puede fortalecer a quienes potencialmente puedan ser considerados como víctimas de violencia escolar, sino también a aquellos que suelen mantenerse al margen de los hostigamientos, limitándose a ser testigos de estos hechos (Muñoz, Navarro, Durán, Vega y Berra, 2018), pues tener un nivel adecuado de autoeficacia puede permitir que al observar estas conductas adquieran mayor empatía hacia los agredidos y decidan intervenir como un acto de solidaridad o apoyo, empoderándose y a quienes fueron objeto del abuso, así como restando la hegemonía que el acosador había ejercido al no encontrar resistencia de parte de otros compañeros ajenos a la situación de hostigamiento.

Psicopatía en la adolescencia

En toda etapa del desarrollo humano se experimentan cambios no solo físicos o cognitivos, sino también estados de ánimo y comportamientos que permiten a las personas interactuar con los demás dentro de entornos sociales como la familia, el círculo de amistades o los compañeros de la escuela. Particularmente, la adolescencia se caracteriza por ser un período de vida crítico para la formación integral de un individuo (Romero, Kapralos y Gómez-Fraguela, 2016), en especial por los riesgos que pueden presentarse frente al joven al construir su propia identidad y que, al margen de modelos paternos negligentes o malas compañías, pueden arraigar conductas consideradas inapropiadas para la convivencia sana, como el acoso escolar en sus diferentes modalidades.

Partiendo de lo anterior, suele tornarse la atención al contexto dentro del cual se desarrolla el individuo como el factor determinante; sin embargo, el fenómeno resulta más complejo y es importante plantear aspectos subyacentes a la dinámica de violencia que suele gestarse en el bullying, no solamente como consecuencia de la victimización

sufrida debido al desequilibrio de poder entre los implicados, sino también en la demostración de ciertos patrones comportamentales asociados a desequilibrios antisociales específicos, tales como la psicopatía.

En la literatura revisada es posible encontrar a Cleckley (1941) como uno de los pioneros en el estudio de la psicopatía no sólo en el diagnóstico de pacientes con antecedentes de enfermedad mental o delincuentes, sino también para abrir la discusión en torno a cualquier persona que actúa con relativa normalidad a diario y se caracteriza con este tipo de trastornos. De este modo, resulta importante describir inicialmente que los rasgos psicópatas suelen verse reflejados en indiferencia absoluta a las necesidades y carencias de otros, incapacidad de empatizar o la superficialidad con que se interactúa con los demás; patrones de conducta que en muchos casos se ven inmersos en fenómenos como el acoso entre escolares.

Por su parte, Hare (2003) describe a las conductas de un psicópata como resultado de una preocupación egocéntrica de bienestar solamente para sí mismo, sin tomar en cuenta los sentimientos de los demás, ajeno de recriminaciones o remordimientos y ausencia de empatía, que le imposibilitan relacionarse con las personas en forma natural. Sin embargo y de manera paradójica, es común destacar en un psicópata su encanto superficial y gran capacidad para mentir o intimidar, con lo cual logra controlar a otros para que le sean satisfechas sus necesidades; basado en una carencia de escrúpulos al quebrantar las normas sin temor a la culpa o avergonzarse.

Estos trastornos en la forma de comportarse suelen acentuarse durante la adolescencia como resultado de la formación negligente que se va construyendo a través de la infancia, particularmente en la relación con los padres o tutores a cargo, siendo la ausencia de afecto, descuido y falta de apoyo social como factores elementales que pueden influir en su génesis, desde una perspectiva social particularmente. El niño que no logra transitar hacia la adolescencia de manera adecuada, en base a la cercanía maternal y paternal, principalmente, o dichos roles asumidos por algún otro miembro de la familia, dejan en tela de juicio las capacidades interpersonales que se requieren para

integrarse poco a poco a la sociedad de forma estable (Escalante y López, 2003); derivando resentimientos que se acumulan a través del tiempo, hostilidad, aislamiento y búsqueda por la satisfacción egocéntrica de necesidades sin atender a las de otras personas.

Durante la adolescencia, las emociones juegan un papel fundamental en el desarrollo de habilidades para la convivencia social y la estabilidad en la conformación de relaciones, que fluctúa entre miedos, preocupaciones, curiosidad o ira (Hurlock, 1999), dificultando al adolescente su adaptación no sólo a nuevas situaciones que experimenta sino también a los conflictos internos que se suscitan en contraste a las expectativas que los demás tienen de él. Por tanto, dicha inadaptabilidad social resulta en gran medida de la deficiente orientación que recibe de la familia, la incertidumbre ante los cambios que experimenta en la etapa y los sentimientos que no logra exteriorizar debido a las expectativas que los demás se forman del ideal de persona que debe ser; privándolo de sinceras demostraciones de afecto que a su vez se tornan en conductas antisociales y desapego.

Si bien el contexto en que la persona se desenvuelve influye en primera instancia en la generación de condiciones psicológicas antisociales como ésta, es fundamental considerar que los aspectos de índole biológico-hereditaria se hallan inherentes a su presencia e incluso determinan que un psicópata traiga consigo dicha desviación conductual innata (Grandío, 2017). Asociando esta condición a lo referido por al DSM en su quinta versión (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), algunas de las características son:

- No se respetan las normas de convivencia social incluso en términos legales.
- Repetitiva conducta de transgresión a las normas, al punto de la detención policiaca.
- Tendencia al engaño, uso de nombres apócrifos para fraudes, placer personal o como parte de una red de mentiras elaboradas en beneficio propio.
- Incapacidad de planear a futuro e impulsividad.

- Tendencia a la agresión manifiesta, principalmente a través de confrontaciones directas y golpes.
- Descuido de la propia salud, hígienes y seguridad, a su vez reflejada hacia los demás.
- Irresponsabilidad laboral e incapacidad de cumplir con obligaciones económicas.
- Falta de escrúpulos ante la culpa, demostrado con actitudes indiferentes o incluso racionalización de haber cometido algún hecho inapropiado.

Asimismo, retomando los planteamientos de Hare (2003), una clasificación hecha respecto a los tipos de psicópatas se presenta a continuación:

- ***Psicópata primario.*** Descrito con un encanto aparentemente natural pero superficial y que suele basar su conducta en la inteligencia, por lo que no demuestra delirios o irracionalidad. Sin embargo, es incapaz de sentir remordimiento por sus acciones o demostrar afecto, por lo que suele tener complicaciones para estabilizarse a lo largo de su vida.
- ***Psicópata secundario.*** Suele interactuar con mayor éxito a un nivel afectivo, capaz de convivir con los demás y demostrar remordimientos cuando ha cometido acciones que deterioran las relaciones que ha establecido.
- ***Psicópatas disociales.*** Son aquellas personas que denotan comportamientos antisociales con relativa naturalidad dentro de un contexto en el que se desenvuelven cotidianamente, al punto de ser considerados como normales bajo las reglas implícitas de dicho ambiente donde predomina la lealtad, el afecto y los remordimientos al fallar a los demás.

De acuerdo con Vinet, Alarcón y Pérez-Luco (2010), el término *psicópata* ha tornado su conceptualización hacia diversos significados, acorde a las interpretaciones a partir de su diagnóstico. La literatura sobre el tema lo ha situado como Trastorno Antisocial de la Personalidad (TAP), particularmente con comportamientos derivados de la socialización

inadecuada, agresividad manifiesta hacia los padres o tutores, negligencia en los modelos de orientación educativa y falta de autodisciplina, por mencionar algunas líneas (Zúñiga, Vinet & León, 2011); todo lo cual puede ser parte del cuadro comportamental desafiante que caracteriza a un acosador escolar. Sin embargo, la frontera delgada que divide a ambos constructos radica en la base de que la psicopatía no implica forzosamente actividades delictivas, mientras que la tendencia de quienes sufren del TAP lo manifiesta frecuentemente (Hare, 2003).

El estudio sobre la psicopatía ha adquirido relevancia tanto en el análisis clínico como criminológico, apuntando hacia la detección de conductas que los delincuentes han realizado para cometer sus faltas; de ahí el interés de retomarlo en edades tempranas para su prevención, tal como ocurre en la adolescencia y no únicamente en dicho ámbito sino también dentro de otros como el escolar y su asociación con las agresiones ejercidas por los acosadores hacia sus víctimas. En este sentido, la revisión de la literatura sitúa dos etapas críticas en las cuales se gesta dicho fenómeno (Hare, 2003); por un lado, se identifican las características personales del psicópata, que adquieren una base egocéntrica y en la cual se integran rasgos como la falta de sinceridad y sensibilidad ante el sufrimiento de los demás; y de forma complementaria, en una segunda faceta se muestra un estilo de vida desviado que empata con irresponsabilidad por las acciones cometidas, aunque también estimulada por la ausencia de reflexión y carencia de metas a largo plazo (Rutter, Giller y Hagell, 2000).

Otros estudios referentes al tema sitúan a la psicopatía en niños y adolescentes como un Trastorno de Conducta (TC) que agrupa diferentes tipos, tales como la falta de respeto a las normas y los derechos o necesidades de otros (Romero, 2001); cuyos casos suelen ser evidencia clara de situaciones de acoso escolar y que si bien se ha considerado como un fenómeno transitorio para hacer frente a la madurez de este período de la vida (Moffitt, 1993), resulta nocivo para el desarrollo de la propia persona y su repercusión en el desenvolvimiento social positivo. Por otro lado, el comportamiento impulsivo de un adolescente con tendencias psicópatas también ha sido asociado con desviaciones en la concepción de la afectividad, en especial con emociones superficiales y falta de empatía

(Cooke y Michie, 2001), que a su vez suelen tener procedencia desde el seno familiar o los círculos sociales inmediatos (Moreno, 2001) y que en muchos de estos casos no se brinda atención adecuada por parte de autoridades educativas, generando con ello que el problema se agudice paulatinamente y desencadene situaciones proclives a la violencia en las aulas.

A través de los años y como producto del interés por estudiar el comportamiento característico de los individuos, la literatura científica ha desarrollado diversas herramientas para el certero diagnóstico de la psicopatía aunque principalmente en adolescentes y adultos que cometen algún delito. Al respecto, algunas de las aproximaciones de mayor extensión internacional han sido a través de la medición de actividad cerebral con electroencefalogramas o las modificaciones en la irrigación sanguínea, agitación respiratoria o conductancia de la piel. Por otro lado, también se han utilizado pruebas proyectivas con imágenes y tinta, así como autoinformes o cuestionarios; esto último precisamente ha sido la alternativa empleada para el presente estudio, a través de la aplicación de una escala.

Relación de la psicopatía y el acoso escolar

De manera general, la literatura científica atribuye a Cleckley (1976) como uno de los pioneros en el desarrollo de la investigación sobre psicopatía, asociándola a un trastorno de la conducta que se caracteriza por tendencias antisociales agresividad e impulsividad de entre lo cual no emergen sentimientos de culpa incluso al cometer algún acto indebido, debido a la incapacidad por establecer lazos afectivos perdurables con los demás. Esto concuerda con lo que Espinoza y Colom (1998) adjudican a la moralidad y falta de interés por lo que sucede a quienes se encuentran a su alrededor.

Si bien lo anterior conduce inherentemente a una aparente desensibilización, cabe resaltar que algunos autores describen rasgos que a su vez pueden mostrar a una persona psicópata como encantadora (Cuquerella et al., 2003) y que con ello es capaz de atraer hacia sí el interés o atención de los demás; aunque también puede asociarse con

actitudes impersonales que buscan satisfacer su egocentrismo precisamente al recibir elogios de los demás, principalmente por las demostraciones de su agudo intelecto o frialdad para enfrentar situaciones adversas; tal como puede advertirse en condiciones de peligro inminente o confrontaciones a otros.

Lo que puede asumirse como un rasgo característico en personas sin escrúpulos que atentan contra la seguridad de los demás o continuamente se ven inmersos en actos criminales, León (2004) refiere que las personas con rasgos psicópatas se encuentran ocupando también espacios importantes dentro de la política y el gobierno, pues dichos sujetos gozan de un poder que les posiciona en lugares de privilegio para tomar decisiones muchas veces negligentes con la comunidad y que, enarbolando una falsa meta, toman determinantes una alternativa sin considerar los efectos negativos que producirá en algunos siempre que se justifique el fin por un bien aparentemente mayor.

Por su parte, otros referentes como Hare (Freeman, 2001), describen a los psicópatas como personas cuyas principales características tienden a manipular, engañar, dominar y violentar a otros para el control de sus propósitos, siempre que satisfagan sus propias necesidades y ante la carencia de empatía respecto a los sentimientos de los demás. Asimismo, suelen ser personas que corren riesgos continuamente movidos por la irresponsabilidad incluso frente a las implicaciones dañinas que se deriven hacia otros, concurrente con impulsividad y oportunismo.

De lo anterior y asociado al bullying entre adolescentes, algunos autores refieren que el entorno social influye terminantemente en su comportamiento (Carneiro, Meghir y Parey, 2013), por lo que muchos de ellos realizan actos de acoso debido a la exposición continua a dicha violencia en el ambiente donde viven y que paulatinamente se normalizan al punto tal de afianzarse en la personalidad del menor, negando todo sentimentalismo y empatía hacia las víctimas de sus actos de agresión. Algo que en los últimos años se ha considerado de especial importancia abordar por los patrones conductuales notorios en la convivencia diaria en los planteles educativos. A su vez, Roman y Taylor (2013) describen que la interacción entre adolescentes se encuentra

muchas veces condicionada por intereses egocéntricos de algunos quienes fungen luego como los acosadores y que persuaden a otros por diferentes medios para aliarse en busca de víctimas de sus agresiones.

Por otro lado, Gendron y Frenette (2016) señalan que las agresiones entre adolescentes suelen manifestarse ya sea por intimidación física o verbal como producto de la imposición de roles hacia los demás, generalmente a través de una cualidad o peculiaridad que funge como elemento esencial en estas conductas, tal como la elocuencia con que aparentemente justifican la violencia ejercida y se regulan el apoyo de los testigos; todo ello nuevamente por la falta de empatía y que impide al acosador asumir los sentimientos por los cuales atraviesa su víctima y, por el contrario, refuerzan su intención de hostigarla. En alusión a ello, Valero y Anguera (2016) destacan que estos actos entre compañeros son comúnmente manifestados por el acosador al hacer uso de su dominación para proferir bromas, insultos, apodos y otras ridiculizaciones.

Este tipo de comportamientos agresivos son corroborados por diversos estudios en los que se demuestra cómo en los centros escolares ya son habituales las humillaciones que son objeto quienes poco o nada pueden hacer frente a sus agresores, tanto dentro como fuera del entorno escolar; viéndose esto reflejado principalmente en agresiones físicas entre los varones adolescentes como una forma de hegemonizar la supremacía ante los más débiles o de manera verbal entre las mujeres (Gómez y Salazar, 2015). Asimismo, la importancia que adquiere la dominación ejercida por un acosador sobre los victimizados se refuerza a partir del desempeño que hace dentro de algunas actividades que sus compañeros no pueden realizar de la misma forma, tales como habilidades deportivas, demostración de la fuerza física, rapidez en la resolución de una situación retadora e incluso atraer al sexo opuesto mediante su personalidad encantadora (Zurita-Ortega, Castro-Sánchez y Chacón-Cuberos, 2018).

De este modo, si bien los rasgos psicópatas pueden asociarse principalmente al rol de un agresor, es importante resaltar la intención del presente estudio por determinar en qué medida puede también ser ubicado como un punto de referencia en el papel de la víctima

y asumir que quienes no poseen dichas características son incapaces de oponer resistencia cuando se ven amedrentados; pues Amaya, Acharya y Bonfiglio (2018) mencionan que los acosadores tienden a detectar débil a un niño o joven cuando no logra confrontar inicialmente pequeños momentos de acoso, que paulatinamente se tornan en mayores dificultades y escenarios proclives de sufrir hostigamiento por parte de los otros, incluso integrantes del grupo escolar que se mantenían únicamente a la expectativa de los conatos de agresión.

De este modo y en alusión a lo anterior, cabe resaltar que Reigal, Videra y Gil (2014) señalan no sólo la importancia de considerar la promoción de aspectos positivos en las relaciones entre estudiantes como un elemento dentro del combate al acoso escolar, sino también profundizar sobre hallazgos que vinculen un punto de convergencia entre la conducta típica de la víctima y la forma en que aquellos que no son victimizados logran mantenerse alejados de este riesgo.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Una vez reunida la información en torno al fenómeno de acoso escolar y las variables consideradas en el presente estudio, se dio paso a la elaboración del marco metodológico y concentrar los instrumentos adecuados para la recopilación de datos para su posterior tratamiento estadístico. Partiendo de esto, el diseño del estudio se formuló con la finalidad de plantear un modelo de ecuaciones estructurales que reflejara el efecto de las variables autoeficacia general, psicopatía y bienestar psicológico dentro de la dinámica del acoso escolar, en particular de las conductas autoreportadas por los adolescentes participantes sobre sí mismos como agresores o víctimas.

Con un diseño de corte cuantitativo, transversal, ex post facto y bajo el modelamiento de ecuaciones estructurales, la investigación se orientó a conocer la situación que perciben estudiantes de bachillerato técnico en enfermería. Partiendo de la autorización obtenida en una escuela particular de la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León, se contó con la participación voluntaria de 124 adolescentes de entre 15 y 27 años. Para la aplicación de los cuestionarios utilizados se llevó a cabo dentro de las aulas de clase en el horario correspondiente al turno matutino, con un margen de tiempo aproximado de 20 minutos en los cuales cada uno de los participantes contestó en forma anónima y confidencial los reactivos presentados. La muestra estuvo conformada por estudiantes inscritos oficialmente en el período enero-mayo de 2019, cursando los semestres segundo, quinto, séptimo y octavo; lo cual obedeció principalmente a las facilidades en cuanto a logística y disponibilidad de los grupos, sin obstaculizar el cumplimiento de sus ejercicios de práctica dentro de las instalaciones de la escuela u hospital contiguo.

Diseño del estudio y muestra

El diseño del estudio fue de corte cuantitativo, transversal, ex post facto, correlacional y descriptivo a fin de conocer la relación que existe entre el bienestar psicológico, la autoeficacia y la psicopatía sobre el acoso escolar entre estudiantes de bachillerato técnico en enfermería, conformando un modelo de ecuaciones estructurales en el cual se involucraron variables independientes de índole cognitiva, emocional y comportamental, así como dependientes que parten de la percepción de violencia ejercida y recibida.

Instrumentos

Para identificar las conductas de acoso escolar se recurrió a la Escala de Conducta Violenta en la Escuela (Little y otros, 2003) el cual consta de 25 ítems y evalúa bajo un rango de respuestas desde 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces y siempre); por ejemplo, el ítem 1 “Soy una persona que se pelea con los demás”. Dicho instrumento cuenta con un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach .90, suficiente para desarrollar la presente investigación. El instrumento permite detectar agresión manifiesta pura (ítems 1, 7, 13, 19), agresión manifiesta reactiva (ítems 8, 11, 14, 20), agresión manifiesta instrumental (ítems 3, 9, 15, 21, 25), agresión relacional pura (ítems 4 10 16 22), agresión relacional reactiva (ítems 2, 5, 17, 23) y agresión relacional instrumental (ítems 6, 12, 18, 24).

Por otro lado, se hizo uso de la Escala de Victimización en la Escuela, creado a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000) y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (1996). Consta de 22 ítems con una escala de respuesta conformada por cuatro puntos (1= nunca y 4= muchas veces) que permite analizar victimización relacional (ítems 2, 5, 7, 8, 10, 12, 14, 17, 18 y 19), victimización manifiesta física (ítems 1, 9, 13 y 15) y victimización manifiesta verbal (ítems 3, 4, 6, 11, 16 y 20); por ejemplo, el ítem 12 “Han contado rumores sobre mí y me han criticado a mis espaldas”. Posee un alfa de Cronbach del .89.

A fin de ampliar el análisis sobre el acoso escolar también ejercido en el ciberespacio, se incluyó la Escala de Agresiones a través del Teléfono Móvil y de Internet (CYB-AG) propuesta por Buelga y Pons (2012), para recoger información acerca del acoso escolar vía cibernética. Este instrumento está compuesto por 10 ítems con una fiabilidad en el alfa de Cronbach de .89 en el estudio original; con una puntuación de 1 a 5 (desde “Nunca” a “Muchas veces”; por ejemplo, el ítem 1 “He insultado o puesto en ridículo a alguien”, a través del teléfono móvil e Internet). Asimismo, se utilizó la Escala de Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet (CYB-VIC) elaborada por Buelga, Cava y Musitu (2012) con la cual se recopila información acerca de la

percepción que tienen las personas respondientes acerca de ser víctimas de acoso por esos medios y que en el estudio original tuvo un alfa de Cronbach de .92 en la prueba de fiabilidad total, englobando tanto la cibervictimización a través del teléfono móvil como la percibida vía Internet. Consta de 18 ítems con una puntuación de 1 a 4 (desde “Nunca” a “Muchas veces”; por ejemplo, con el ítem 10 sobre victimización en Internet “Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas en Internet”).

Se recurrió a la Escala de Bienestar Psicológico, en la cual se consideraron 5 ítems, que fueron respondidos bajo una escala de tipo Likert, correspondiendo a estos valores: 1) “Por supuesto que sí”; 2) “Sí”; 3) “Parece que sí”; 4) “Parece que no”; 5) “No”. Dicho instrumento cuenta con un alfa de Cronbach del .86, ha demostrado validez y confiabilidad suficientes para su implementación como instrumento factible en torno al constructo señalado (García et al., 2015).

Se utilizó también la Escala de Psicopatía (García et al., 2012), conformada por 13 reactivos con un recorrido de seis puntos desde 1 “Por supuesto que sí” hasta 6 “Por supuesto que no”. En el estudio referido se reporta que el instrumento es unidimensional con una varianza total explicada del 52.54% y una $\alpha = .92$. Dicha escala de auto reporte permite reconocer con validez y confiabilidad estadísticamente aceptables los rasgos centrales descritos por Hare (1976) y que asocian conductas psicópatas tales como falta de empatía, tendencia al engaño premeditado, superficialidad y aislamiento de los demás; utilizada en poblaciones adolescentes, juveniles y en adultos.

Asimismo, se utilizó la Escala de Autoeficacia General (Jerusalem y Schwarzer, 1992) compuesta por 10 reactivos con un factor unidimensional y una escala de cuatro puntos de respuesta (1= incorrecto, 2= apenas cierto, 3= más bien cierto, 4= cierto); por ejemplo, el ítem 1 “Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga” y cuyo uso ha sido ampliamente validado por su consistencia interna hasta de .93 en el alfa de Cronbach.

Procedimiento

Se realizó el estudio en la Escuela de Enfermería Christus Muguerza-UDem, ubicada en la ciudad de Monterrey, Nuevo León. Los cuestionarios se aplicaron a grupos del segundo, quinto, séptimo y octavo semestre del período enero-mayo 2019, con una copia en papel por participante. Mientras que la captura de datos se hizo con los programas SPSS y AMOS para la validez confirmatoria, confiabilidad, estadística descriptiva y correlaciones entre acoso escolar, bienestar psicológico, psicopatía y autoeficacia.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

El estudio se enfocó en la asociación de la autoeficacia, psicopatía y bienestar psicológico respecto al acoso escolar, manifestadas en las conductas de agresión y victimización, incluyendo su manifestación en medios cibernéticos. La muestra fue de 124 estudiantes de bachillerato técnico en enfermería con edades mostradas en la tabla 1.

Tabla 1

Edad de la población participante

Edad	Frecuencia	Porcentaje
15	13	10.5
16	14	11.3
17	17	13.7
18	34	27.4
19	22	17.7
20	11	8.9
21	4	3.2
22	2	1.6
23	3	2.4
24	2	1.6
25	1	.8
27	1	.8
Total	124	100.0

En la tabla 1 se observa la distribución de la muestra según la edad, siendo los 18 años representado por un 27.4%, 19 años equivalente al 17.7%, 17 años el 13.7%, 16 años el 11.3% y con 15 años el 10.5%; el resto de la muestra se ubica por debajo del 10% con edades que van desde los 20 a 27 años.

Es común que en el campo de la enfermería se presente un mayor número de profesionales mujeres en comparación a los varones, lo cual se ve reflejado en la muestra participante y se presenta a través de la tabla 2.

Tabla 2

Sexo de los participantes

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	100	80.6
Hombre	24	19.4
Total	124	100.0

Gracias a la tabla 2 se identifica la frecuencia de 100 mujeres, correspondiente al 80.6%, en contraste con 24 varones y que representan el 19.4%, a su vez agrupados por el semestre cursado tal como se observa en la tabla 3.

Tabla 3

Semestre en que se ubican los estudiantes

Sexo	Semestre					Total
	2	5	6	7	8	
Mujer	31	13	15	10	31	100
Hombre	7	3	6	4	4	24
Total	38	16	21	14	35	124

Validez de constructo y pruebas de confiabilidad

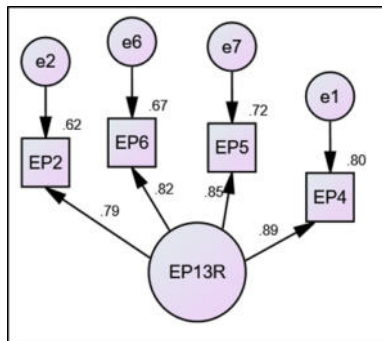
Se realizaron los análisis correspondientes a la validez de constructo y prueba de confiabilidad de las escalas utilizadas para la medición de los datos, utilizando el software SPSS y AMOS cada uno en su versión 23, lo que a continuación se presenta.

Análisis factorial confirmatorio

Para la adecuada interpretación de los datos, uno de los puntos esenciales radica en la validez de las pruebas aplicadas, pretendido en este estudio por medio del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de cada una de las escalas. Como punto de partida, se realizó el AFC a las variables consideradas independientes, iniciando con la escala de psicopatía compuesta por 13 reactivos (ver Anexo 4). El procedimiento estadístico arrojó indicadores insuficientes para considerar la validez deseada, por lo que se recurrió a la discriminación de ítems en función a la carga factorial que aportaban, dejando finalmente su composición tal como se observa en la figura 1.

Figura 1

Análisis factorial confirmatorio para la escala de psicopatía



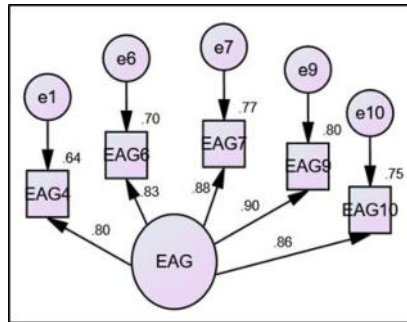
Nota. La abreviatura EP se refiere a Escala de Psicopatía, seguida del número de ítem.

En la figura 1 se observa la carga factorial aportada por los reactivos 2, 4, 5 y 6, suficientes para explicar el promedio de varianza extraída (AVE) con 0.70 o su equivalencia estadística de 70%, así como valores en $X^2/gl = 3.85$, CFI=0.98, TLI=0.94, IFI=0.98 y NFI=0.97 en el ajuste del modelo. En adición a esto, en la prueba de confiabilidad se tuvieron los datos mostrados en la tabla 4.

Tabla 4*Confiabilidad y correlación de elementos sobre psicopatía*

Reactivo	Desviación estándar	N	α	Correlación de elementos
Disfruto cuando engaño.	1.06	124	.90	.70
Disfruto cuando miento.	1.07			
Uso a las personas para conseguir lo que quiero.	1.02			
Mentir está justificado para conseguir lo que se busca.	0.95			

En la tabla 4 se identifica el alfa de Cronbach con 0.90, resultante de los cuatro ítems definitivos y con una correlación entre elementos de 0.70. Posteriormente, se realizó un procedimiento similar con la variable autoeficacia general, con los 10 reactivos que componen la escala y de los cuales el soporte factorial queda representado en la figura 2.

Figura 2*Análisis factorial confirmatorio de la escala de autoeficacia general.*

Nota. La abreviatura EAG significa Escala de Autoeficacia General, seguida del ítem.

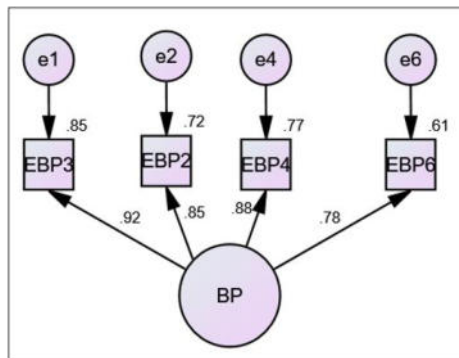
En la figura 2 es posible identificar los ítems 4, 6, 7, 9 y 10 como los definitivos para establecer la validez del constructo gracias a los valores $X^2/gl = 3.11$, CFI= 0.97, TLI= 0.95, IFI= 0.97 y NFI= 0.96 en la bondad de ajuste del modelo. Aunado a esto, a través del AVE se obtuvo un coeficiente de 0.73 o su equivalencia de 70% como evidencia de validez interna. Por su parte, en lo que respecta a la prueba de fiabilidad, la tabla 5 muestra los datos correspondientes.

Tabla 5*Prueba de confiabilidad y correlación de elementos sobre autoeficacia.*

Reactivo	Desviación estándar	N	A	Correlación de elementos
Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	0.90			
Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo(a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	0.89	124	.93	.73
Venga lo que venga por lo general soy capaz de manejarlo.	0.88			
Si me encuentro en una situación difícil generalmente se me ocurre qué debo hacer.	0.81			
Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	0.84			

Nota. N Población total; α coeficiente de confiabilidad alpha de Cronbach

En la tabla 5 se observa el coeficiente de fiabilidad a partir de los cinco ítems resultantes con .93 y alcanzando una correlación de .73 entre dichos elementos. En lo que se refiere al bienestar psicológico, el instrumento originalmente se conforma por seis ítems y en los cuales también se debió distinguir aquellos que permitía obtener la validez esperada, descartando únicamente dos de ellos y consiguiendo lo que se observa en la figura 3.

Figura 3*Análisis factorial confirmatorio de la escala de bienestar psicológico.**Nota.* La abreviatura EBP significa Escala de Bienestar Psicológico, seguida del ítem.

En la figura 3 se muestran los reactivos 2, 3, 4 y 6 como válidos para la medición de este constructo, con una bondad de ajuste del modelo a partir de los indicadores $X^2/gl = 3.65$, CFI= 0.95, TLI= 0.98, IFI= 0.99, NFI= 0.99 y RMSEA= 0.82; con un promedio de varianza extraída de .73. Sumado a esto, la tabla 6 permite observar la prueba de fiabilidad, así como su coeficiente de correlación de elementos.

Tabla 6

Confiabilidad y correlación de elementos sobre bienestar psicológico.

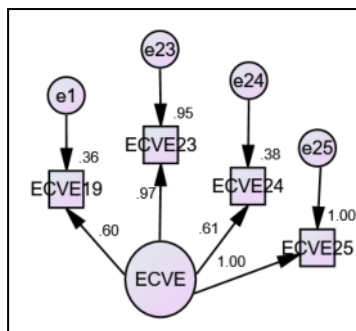
Reactivo	Desviación estándar	N	A	Correlación de elementos
Estoy contenta(o) conmigo misma(o).	1.17	124	.91	.73
Me siento bien porque estoy logrando lo que quiero en mi vida.	1.01			
Me siento realizada(o) en mi vida.	1.23			
Me siento feliz.	1.19			

En la tabla 6 se presentan los cuatro reactivos definitivos luego de la discriminación factorial, dando como resultado en la prueba de confiabilidad 0.91 en alfa de Cronbach y coeficiente de 0.73 en la correlación entre los mismos.

Se procedió con la validez de las escalas de conductas violentas percibidas por el propio participante desde su rol como agresor y víctima, lo que se observa en la figura 4.

Figura 4

Análisis factorial confirmatorio de la escala de conductas violentas en la escuela.



Nota. ECVE significa Escala de Conductas Violentas en la Escuela, junto al ítem.

En la figura 4 se observa la composición factorial de la escala sobre conductas violentas en la escuela, que originalmente está constituida por 25 ítems. Sin embargo, la discriminación a efecto de obtener valores suficientes para su validez en esta muestra de participantes delimitó su composición a los reactivos 19, 23, 24 y 25 como esenciales para determinar la medición de dicho constructo y con indicadores CMIN/DF= 3.53, CFI= 0.98, TLI= 0.96, IFI= 0.98 y NFI= 0.98, con el coeficiente AVE de .67 o su equivalencia porcentual. En adición a ello, la tabla 7 recoge los datos obtenidos del análisis de confiabilidad y que permite identificar un alfa de Cronbach de .87 y un coeficiente de .64 en la correlación entre los ítems.

Tabla 7

Confiabilidad y correlación de elementos sobre conductas de violencia.

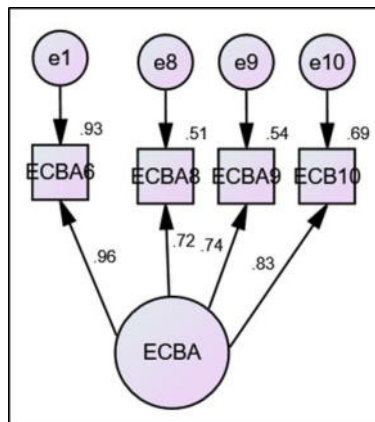
Reactivo	Desviación estándar	N	A	Correlación de elementos
Soy una persona que desprecia a los demás.	0.36	124	.87	.64
Cuando alguien me hace enojar hago chismes o cuento rumores sobre esa persona.	0.38			
Para conseguir lo que quiero, hago chismes o cuento rumores sobre los demás.	0.23			
Para conseguir lo que quiero, hago daño o lastimo a los demás.	0.37			

En relación con las conductas de victimización percibidas por el propio estudiante, el AFC descartó reactivos para un adecuado ajuste del modelo, obteniendo esto con los ítems 1, 10, 12 y 14, de un total inicialmente conformado por veinte cuestionamientos autoreportados. En este caso, lo resultante aparece representado en la figura 5, misma que permite identificar los valores para obtener el AVE con un coeficiente de .62 y por ende su correspondencia porcentual. Asimismo, el modelo se ajusta a la validez suficiente en concordancia a los indicadores $X^2/gl = 2.90$, CFI= 0.98, TLI= 0.96, IFI= 0.98, RFI= 0.94 y NFI= 0.98. A su vez, en cuanto a la prueba de fiabilidad, en la tabla 8 se observa el coeficiente de alfa de Cronbach de .84 y una correlación de .55 entre ellos.

Tabla 8*Confiabilidad y correlación de elementos sobre victimización en la escuela.*

Un(a) compañero(a):	Desviación estándar	N	α	Correlación de elementos
Me ha pegado o golpeado para hacerme daño.	0.66			
Me ha tratado con indiferencia o me ha hecho a un lado para conseguir lo que él o ella querían.	1.27			
Ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas.	1.51	124	.84	.55
Me ha tratado con indiferencia o me ha hecho a un lado a propósito para que me sienta mal.	1.21			

En lo que se refiere a la escala de ciberacoso fungiendo como agresor, el análisis factorial confirmatorio inició contemplando los 10 ítems que constituyen la escala original y descartando algunos de ellos a medida que se ajustó el modelo bajo los indicadores empleados en las escalas anteriores, lo cual se evidencia en la figura 6.

Figura 6*Análisis factorial confirmatorio sobre ciberacoso.*

Nota. La abreviación ECBA significa Escala de Ciberacoso, seguida del ítem.

La figura 6 muestra los ítems 6, 8, 9 y 10 para medir el constructo, con coeficientes $X^2/df = 4.18$, CFI= 0.99, TLI= 0.97, IFI= 0.99 y NFI= 0.98; con .66 en el promedio de la varianza extraída. Complementando el análisis de esta escala, en la tabla 9 es posible

identificar los reactivos mencionados y el alfa de Cronbach de .87, con un coeficiente de .65 de correlación entre dichos elementos.

Tabla 9

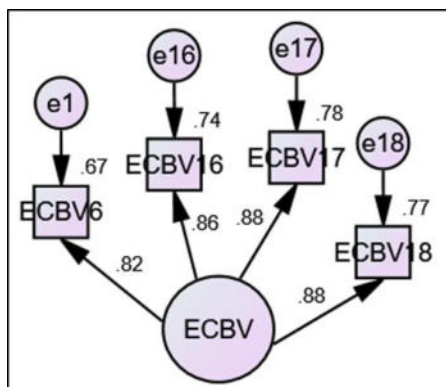
Confiabilidad y correlación de elementos sobre ciberacoso.

Reactivo	Desviación estándar	N	α	Correlación de elementos
He amenazado a un compañero(a) por medio del celular o redes sociales para darle miedo.	0.37	124	.87	.65
He enviado por celular o redes sociales cosas groseras a un(a) compañero(a) para asustarle o fastidiarle.	0.30			
Me he metido en el Messenger, Facebook, Twitter o alguna cuenta privada de otro(a) compañero(a).	0.48			
Me he hecho pasar por otro(a) para hacer cosas malas en Internet, redes sociales o por teléfono	0.38			

Finalmente, para establecer el modelo de medición ciberacoso dentro del rol de víctima, el análisis factorial comenzó con los 18 ítems originales para descartar posteriormente aquellos que no se ajustaron a los indicadores utilizados con anterioridad, obteniendo así lo que se puede observar en la figura 7.

Figura 7

Análisis factorial confirmatorio de la escala de cibervictimización



Nota. La abreviatura ECBV significa Escala de Cibervictimización, junto al ítem.

En la figura 7 se muestra que los ítems 6, 16, 17 y 18 son suficientes para determinar la validez, con promedio de la varianza de .74, CFI= 0.99, TLI= 0.99, IFI= 0.99, RMSEA= 0.04 y NFI= 0.99. Asimismo, en la tabla 10 se presentan los datos de la confiabilidad en dicho instrumento, resultando el alfa de Cronbach de .91 y en el coeficiente de correlación de elementos de .74.

Tabla 10

Confiabilidad y correlación de elementos sobre cibervictimización.

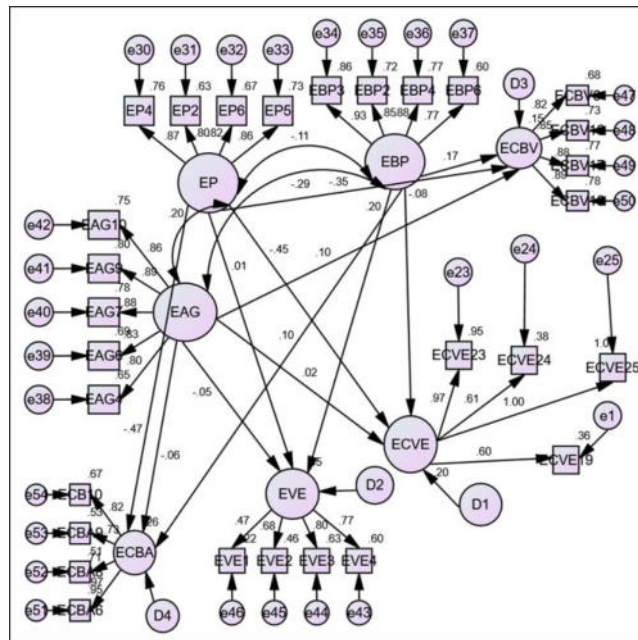
Reactivo	Desviación estándar	N	A	Correlación de elementos
A través del celular han compartido o manipulado fotos o videos de mí o de mi familia sin mi permiso.	0.69	124	.91	.74
Por redes sociales me han dicho o enviado cosas groseras para molestarme.	0.61			
Se han hecho pasar por mí para hacer cosas malas en Internet o en redes sociales.	0.53			
Se han metido en mi cuenta de Facebook o en cuentas privadas mías sin que yo pueda hacer nada.	0.61			

Modelamiento de ecuaciones estructurales

Luego de haber definido cada una de las escalas, se procedió con la asociación de las variables independientes respecto de las tomadas como dependientes e identificar de las primeras sobre las segundas estableciendo con ello el modelo de ecuaciones estructurales. Cabe señalar nuevamente que el acoso escolar se ha abordado en dos vertientes: por un lado, las conductas violentas en la escuela (alusivas a las agresiones) y las conductas de victimización (atribuidas a quienes reciben el hostigamiento); mientras que también se consideró el ciberacoso (con la percepción tanto del acoso ejercido como recibido). Todo lo cual se representa por medio de la figura 8.

Figura 8

Modelo de ecuaciones estructurales con las variables independientes y dependientes.

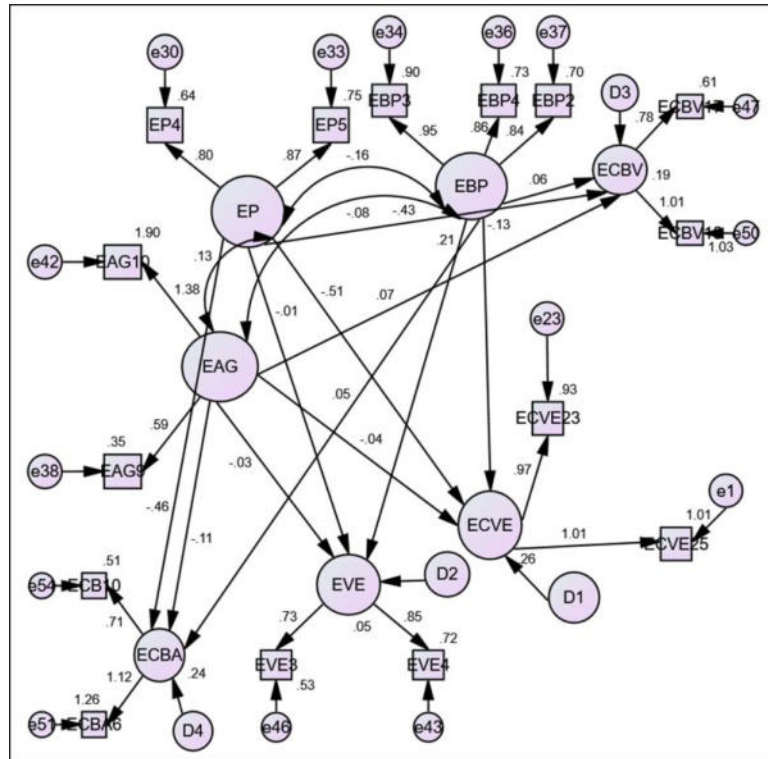


Nota. Efectos del bienestar psicológico (EBP), autoeficacia general (EAG) y psicopatía (EP) sobre las conductas violentas en la escuela (ECVE), victimización en la escuela (EVE), ciberacoso (ECBA) y cibervictimización (ECBV).

A través de la figura 8 se encuentran representadas las líneas asociativas entre los constructos psicopatía, autoeficacia general y bienestar psicológico respecto a las otras cuatro variables dependientes definidas como conductas violentas en la escuela, conductas de victimización en la escuela, así como roles de ciberacoso y cibervictimización. Este modelo surgió a raíz de la conjunción de cada uno de los constructos factoriales validados con sus respectivas discriminaciones de ítems; sin embargo, partiendo de este nuevo modelo y al realizar el análisis pertinente para ajustar su validez estadística, fue conveniente desestimar algunos reactivos y obtener la representación definitiva que se muestra en la figura 9.

Figura 9

Modelo explicativo de ecuaciones estructurales resultante, con variables independientes y dependientes propuestas en el estudio.



Nota. Efectos del bienestar psicológico (EBP), autoeficacia general (EAG) y psicopatía (EP) sobre las conductas violentas en la escuela (ECVE), victimización en la escuela (EVE), ciberacoso (ECBA) y cibervictimización (ECBV).

En la figura 9 se encuentran representadas las cargas factoriales correspondientes a cada constructo en asociación con las variables dependientes descritas ajustando este modelo a los indicadores CFI= 0.96, TLI= 0.95, IFI= 0.96 y RMSEA= 0.74, haciendo énfasis en la asociación de constructos a partir de los coeficientes de -.46 entre la psicopatía y el ciberacoso, -.51 entre psicopatía y conductas violentas en la escuela, -.43 entre psicopatía y cibervictimización, .21 entre bienestar psicológico y victimización sufrida en la escuela, -.13 entre bienestar psicológico y conductas violentas en la escuela y -.11 entre autoeficacia general y el ciberacoso.

Se consideró también determinar la correlación, en caso de existir, entre las variables del modelo explicativo planteado y que se ve representando en los resultados de la tabla 11.

Tabla 11.

Correlaciones de Pearson entre variables dependientes e independientes

		VE	CVE	AG	BP	P	CBA	CBV
VE	Correlación de Pearson	1	.256**	-.075	.260**	.042	.122	.258**
	Sig. (bilateral)		.004	.409	.004	.644	.176	.004
CVE	Correlación de Pearson	.256**	1	-.070	.018	-.427**	.494**	.437**
	Sig. (bilateral)	.004		.442	.847	.000	.000	.000
AG	Correlación de Pearson	-.075	-.070	1	-.258**	.200*	-.167	-.019
	Sig. (bilateral)	.409	.442		.004	.026	.064	.835
BP	Correlación de Pearson	.260**	.018	-.258**	1	-.094	.155	.164
	Sig. (bilateral)	.004	.847	.004		.297	.086	.069
P	Correlación de Pearson	.042	-.427**	.200*	-.094	1	-.391**	-.282**
	Sig. (bilateral)	.644	.000	.026	.297		.000	.002
CBA	Correlación de Pearson	.122	.494**	-.167	.155	-.391**	1	.502**
	Sig. (bilateral)	.176	.000	.064	.086	.000		.000
CBV	Correlación de Pearson	.258**	.437**	-.019	.164	-.282**	.502**	1

Sig. (bilateral)	.004	.000	.835	.069	.002	.000
---------------------	------	------	------	------	------	------

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Con los datos que se observan en la tabla 11, es posible identificar la correlación que existe a niveles de 0.05 e incluso 0.001, destacando las que involucran psicopatía y conductas violentas en la escuela, así como de ciberacoso e incluso con autoeficacia general; aunado con la victimización sufrida tanto en la escuela como fuera de ella por medio de redes sociales. También resulta importante señalar que algunos de estos constructos han puntuado correlaciones negativas como en la medición entre la autoeficacia general y el bienestar psicológico o lo concerniente a la victimización sufrida en la escuela y la autoeficacia general, por mencionar algunas de ellas.

CAPÍTULO V

Discusión

A lo largo de la recolección de información y las variables planteadas dentro del modelo explicativo se ha enfatizado en la complejidad para abordar el fenómeno del acoso escolar reconociendo una gama amplia de factores que inciden en su presencia y sus diversas consecuencias.

Inicialmente, se han descrito las características de un agresor orientadas principalmente al daño que ejerce hacia los demás por una condición de desequilibrio de poder e incapacidad para contrarrestarlo de parte de las víctimas. Precisamente una condición dada desde el marco teórico fundamentado en apartados previos indicaría que las conductas violentas encontrarían correlación positiva con comportamientos psicópatas y su indudable prevalencia conforme se intensifican las agresiones. Sin embargo, los modelos de medición referidos en el presente estudio permiten plantear incógnitas acerca de esta asociación y si llega a consumarse realmente como los referentes teóricos

marcarían evidente; es decir, los datos encontrados sobre la relación de ambas variables han sido en un sentido negativo, lo que sugiere pensar si la presencia de rasgos psicópatas decrementarían las conductas violentas percibidas que el propio acosador percibe de su actuar y con ello aludir entonces que la falta de remordimientos usualmente presentes en un acosador se ven reforzados por dicha tendencia psicópata al grado de la racionalización de sus acciones. Contextualizado en la muestra de participantes, cabe señalar la importancia de dimensionar la delicada situación tomando en cuenta que son estudiantes en plena formación académica para convertirse en profesionales de la enfermería y estar a cargo del cuidado de pacientes en diversas circunstancias.

Por otro lado, otra asociación identificada en este modelo en sentido negativo permitiría cuestionarnos sobre los comportamientos psicópatas y el riesgo de ser víctima de acoso escolar dentro de las aulas o en las redes sociales; es decir, discutir si un estudiante manifiesta abiertamente rasgos caracterizados en el margen psicópata estará o no mayormente blindado de ser objeto de agresiones por parte de otros; lo cual a diferencia de los antecedentes consultados encontrarían puntos de discusión sobre el desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas para contrarrestar la victimización, usualmente enfocada por otras vías en las que se promueven la socialización, el trabajo en equipo y el apoyo social, cuyos factores vendrían a contraponerse con la tipificación de las conductas psicópatas.

En relación con la autoeficacia general percibida, diversos estudios han manifestado la importancia de potenciar dicho constructo por las implicaciones positivas que tiene en el desarrollo de las personas, usualmente asociado al éxito académico y profesional. Los resultados obtenidos a partir de los modelos de medición planteados y las correlaciones efectuadas han arrojado puntuaciones que en primera instancia sugieren la disminución tanto de conductas violentas de acoso como victimización sufrida en la escuela, y por ende la necesidad de ser promovida en mayor medida dentro de nuestras escuelas, particularmente orientadas a la formación de profesionales de la salud. Sin embargo, un hecho también se hace patente luego de analizar una de las asociaciones obtenidas en

sentido negativo entre este constructo y el bienestar psicológico. De este modo, para un contexto en el cual los adolescentes que estudian el bachillerato y eventualmente su carrera profesional en el ámbito de la enfermería, mostrarse autoeficaces en su desempeño académico puede implicar dificultades intrapersonales o condiciones suficientes para disfrutar la plenitud de su día a día y denotar carencias en el bienestar hacia sí mismo.

En consecución al bienestar psicológico, los hallazgos reportados en la literatura sobre el tema han mostrado el impacto trascendental que tiene este constructo para derivar comportamientos adecuados socialmente y con ello prevenir la aparición del hostigamiento escolar y la violencia en general, lo cual implicaría advertir el riesgo potencial de agresiones iniciadas principalmente por compañeros quienes experimentan bajos o nulos niveles de bienestar psicológico en comparación con aquellos que disfrutan mejor y más placentera calidad de vida. Sin embargo, otra de las asociaciones resultantes del análisis estructural implica la pertinencia de plantear cuáles podrían ser las condiciones en las cuales lo anteriormente descrito ocurra, ya que el coeficiente estadístico entre el bienestar psicológico y la victimización sufrida en la escuela ha mostrado un sentido positivo y con ello advertir también dos posibles escenarios: el primero de ellos en el cual las víctimas de agresiones en la escuela vean con relativa normalidad estos hechos y los hagan parte de su vida sin tomar acción alguna para hacerle frente; o bien, sea con mayor incidencia la victimización en aquellos adolescentes de bachillerato que demuestran abiertamente a los demás las características de una persona feliz consigo misma y lo cual se convertiría en la excusa racionalizada de los agresores para amedrentarlo.

Finalmente, los análisis correspondientes si bien han pretendido establecer la validez factorial de cada escala para medir los constructos, así como en su conjunto, cabe señalar que los resultados son insuficientes para una generalización de los mismos hacia una población estudiantil del área de la enfermería. En particular, esto se debe por la existencia de múltiples y tan diversos factores que convergen hacia la aparición paulatina de las conductas de acoso en la escuela, pero que permiten puntualizar

hallazgos de interés para seguir trabajando con muestras representativas, aportar datos relevantes para la actualización de indicadores estadísticos sobre causas y consecuencias de este fenómeno, así como principalmente proponer estrategias de prevención, erradicación y afrontamiento integrales durante la adolescencia, en los ámbitos educativos formales, en mutuo acuerdo con los contextos familiar y social.

Conclusiones

El desarrollo de la presente investigación ha pretendido desde sus inicios enfocar la atención en la convergencia de tres condiciones fundamentales para el abordaje teórico y metodológico del tema en cuestión. Si bien la recopilación de información, la búsqueda de instrumentos adecuados para la medición y la conformación final de los hallazgos obtenidos se espera promuevan el interés de la comunidad académica y científica sobre el tema, es necesario reconocer que aún queda una gran labor por concretar y situar puntos aquí emergidos en estrategias específicas para prevenir, disminuir o definitivamente frenar las situaciones de violencia escolar.

Una de las principales ideas que se recomienda para dar continuidad es el planteamiento de nuevas interrogantes que en un primer momento resulten evidentes por el antecedente teórico que les respalda, tal como se puede inferir entre los rasgos de un psicópata violento en la escuela. En este sentido, dar por hecho una asociación aparentemente obvia como la descrita limita nuestro carácter investigador y con ello pasar por alto posibles aspectos que en la vida cotidiana de nuestros estudiantes, en especial del bachillerato, puedan estar experimentando; incluso también al dar por hecho que una regla esencial como la promoción de constructos tradicionalmente positivos arroje indefectiblemente también resultados positivos en asociación a otras variables, tal como ha ocurrido con la identificada entre la autoeficacia general percibida y el bienestar psicológico, al menos con la muestra de participantes aquí considerada.

El desarrollo de investigaciones debe converger hacia el establecimiento de nuevos paradigmas que permitan abordar problemáticas tan arraigadas como el acoso escolar, de forma directa e indirecta; es decir, no exclusivamente en el entorno escolar, sino también contemplando aquellos escenarios en los cuales pueden generarse comportamientos en

los cuales los adolescentes aprenden y refuerzan continuamente conductas individual y socialmente nocivas.

Es también importante resaltar que aún quedan múltiples aspectos que no se han considerado en el presente estudio, pero que formarían parte de las líneas de investigación a ser continuadas, profundizando con ello hacia el impacto de estrategias efectivas en diversos aspectos de la vida del adolescente, como podría ser en torno a las habilidades interpersonales, la actitud hacia sus mayores y autoridades o incluso los lazos afectivos que logra establecer hacia el sexo opuesto en la búsqueda de una pareja sentimental.

Los resultados encontrados a partir de las correlaciones han reforzado los hallazgos reportados por múltiples investigaciones en las cuales se acentúa la importancia de trabajar en el nivel medio superior la disminución de riesgos potenciales de victimización, en especial ejercida desde las redes sociales tan comúnmente utilizadas por los jóvenes. Esto implica entonces atender a la actualización de saberes y competencias digitales con las cuales distingan los propios adolescentes el peligro inminente al que se exponen y los estragos que puede provocar su uso indebido, en conjunto con profesores y demás participantes de la sociedad civil que se sumen a este movimiento de prevención.

En términos generales se puede decir que el desarrollo de esta investigación ha visto paulatinamente un crecimiento no sólo por la integración de un modelo multifactorial, sino principalmente por la intención de abordar aspectos que en la literatura consultada se han considerado como comportamientos de interés social, lo que ha posibilitado mayores aprendizajes en la conformación del perfil deseado del autor como investigador social en próximos proyectos.

ANEXOS

Anexo 1. Carta de autorización

M.C.E. PATRICIA ADDARITH MAGAÑA LOZANO
Directora
Escuela de Enfermería del Grupo Christus Muguerza-UEM
Presente.-

Estimada M.C.E. Magaña Lozano:

Por medio del presente reciba un cordial saludo y agradecimiento por la confianza brindada desde hace 5 años a su servidor para continuar colaborando como profesor dentro del Bachillerato Bivalente con Enfermería General.

Con profunda satisfacción deseo comunicarle que me encuentro cerca de concluir mis estudios de posgrado, inscrito al Doctorado en Filosofía con orientación en Psicología, en la UANL. Por ello, como parte de mi compromiso profesional con la institución a su digno cargo, deseo solicitar a usted la autorización correspondiente para la aplicación de instrumentos que me permitan desarrollar la investigación que he estado preparando para la obtención del grado y que lleva por nombre "*Bienestar psicológico, autoeficacia, psicopatía y acoso escolar en estudiantes de bachillerato en enfermería*"; todo ello con la intención de analizar la asociación que existe entre dichas variables y contribuir a la producción científica en este campo.

La autorización solicitada es para acceder a los grupos de bachillerato la aplicación de una serie de instrumentos a través de un formulario en Internet al cual los estudiantes podrán responder de manera confidencial y manteniendo el anonimato en todo momento.

Nuevamente agradeciendo sus atenciones, quedo atento a la indicación que designe pertinente respecto a esta solicitud, así como la total disposición de su servidor de comunicar los resultados obtenidos en beneficio de nuestra Institución.

M.C. JUAN DIEGO NAVA GUTIÉRREZ
Profesor de Asignatura
Escuela de Enfermería del Grupo Christus Muguerza-UEM



Recibido 23/04/2019

Anexo 2. Escala de Autoeficacia General

EAG

Para las siguientes frases, elige únicamente la respuesta que concuerde con lo que consideras se ajusta a tu propia experiencia. No existen respuestas erróneas ni acertadas; permítenos conocer lo que realmente sientes al respecto.

	Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.				
Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.				
Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.				
Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.				
Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.				
Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo(a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.				
Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.				
Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.				
Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.				
Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.				

ANEXO 3. Escala de Conductas Violentas en la Escuela

ECVE

Ahora vas a encontrar una serie de frases que se refieren a **comportamientos que hace la gente en relación con otras personas**. Es muy importante que respondas con sinceridad y sin ningún temor si alguna vez has participado en estos comportamientos **en los últimos doce meses**. Toda la información que proporciones será confidencial y anónima.

Durante los últimos doce meses:	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Soy una persona que se pelea con los demás.				
Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos(as).				
Amenazo a otros(as) para conseguir lo que quiero.				
Soy una persona que dice a sus amigos(as) que no se relacionen o salgan con otros(as).				
Si alguien me hace enojar o me daña, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona.				
Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos(as) que no se relacionen o salgan con otros(as)				
Soy una persona que golpea, da patadas y puñetazos a los demás.				
Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también.				
Golpeo, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero.				
Soy una persona que chismorre y cuenta rumores de los demás.				
Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego.				
Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos.				
Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos).				
Cuando alguien me hace enojar, le pego, lo pateo o le doy puñetazos.				
Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás.				
Soy una persona que trata con indiferencia o deja de hablar con algunas personas.				
Cuando alguien me hace enojar, le trato con indiferencia o dejo de hablarle.				
Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas.				
Soy una persona que desprecia a los demás.				
Cuando alguien logra hacerme enojar, le hago daño o lastimo.				
Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insultos).				
Soy una persona que no deja a los demás que entren a su grupo de amigos.				
Cuando alguien me hace enojar, hago chismes o cuento rumores sobre esa persona.				
Para conseguir lo que quiero, hago chismes o cuento rumores sobre los demás.				
Para conseguir lo que quiero, hago daño o lastimo a los demás.				

ANEXO 4. Escala de Victimización en la Escuela

EVE

Ahora, verás unas frases que se refieren a comportamientos que los(as) jóvenes realizan en la escuela. Te pedimos por favor respondas con sinceridad y sin temor de que tus compañeros(as) o profesores(as) se enteren de lo que te haya sucedido en este tipo de situaciones.

Algún compañero o alguna compañera:	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
Me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad.					
Ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo.					
Se ha metido conmigo (provocarme o intimidarme).					
Me ha gritado.					
Se ha enfadado conmigo y me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad.					
Me ha insultado.					
Me ha ignorado o tratado con indiferencia.					
Se ha enfadado conmigo y me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado.					
Me ha amenazado.					
Me ha tratado con indiferencia o me ha hecho a un lado para conseguir lo que él o ella quería.					
Se ha burlado de mí para fastidiarme de verdad.					
Ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas.					
Me ha robado.					
Me ha tratado con indiferencia o me ha hecho a un lado a propósito para que me sienta mal.					
Me ha dado una paliza.					
Se ha metido con mi familia.					
Ha compartido mis secretos con otros.					
Me ha acusado de algo que yo no le he hecho.					
Le ha dicho a los demás que no sean mis amigos o amigas.					
Me ha despreciado o humillado.					

ANEXO 5. Escala de Psicopatía

EP-13R

En cada una de las siguientes frases elige la opción que consideras se apega más a tu perspectiva de acuerdo o desacuerdo. Recuerda que la información que nos brindes será tratada de manera confidencial y siempre con la intención de conocer la realidad desde tu experiencia.

	Por supuesto que sí	Sí	Parece que sí	Parece que no	No	Por supuesto que no
Está justificado mentir para protegerse.						
Disfruto cuando engaño.						
Si le hago algún mal a alguien es porque se lo merece.						
Disfruto cuando miento.						
Uso a las personas para conseguir lo que quiero.						
Mentir está justificado para conseguir lo que se busca.						
Es correcto hacer sufrir a los que se lo merecen,						
Siento en carne propia el dolor que sufren algunas personas.						
Decir la verdad es lo mejor que puedo hacer.						
Estoy rodeado de mucha gente estúpida o tonta.						
Sólo a los tontos los roban.						
Consigo mis metas tomando en cuenta a la gente.						
Las personas tontas merecen ser engañadas.						

ANEXO 6. Escala de Bienestar Psicológico

EBP

	Por supuesto que sí	Sí	Parece que sí	Parece que no	No	Por supuesto que no
Estoy satisfecho conmigo mismo.						
Estoy contento con lo que soy.						
Me siento bien porque estoy logrando lo que quiero en mi vida.						
Me siento realizado en mi vida.						
Me gusta lo que está pasando en mi vida.						
Me siento feliz.						

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abadio de Oliveira, W., Iossi Silva, M. A., Da Silva, J. L., Ruscitto do Prado, R., Carvalho Malta, D., & Carvalho Malta de Mello, F. (2016). Association between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Sociedade Brasileira de Pediatria*, 92(1), 32-39.
- Adeoye, H. (2013). Peer victimisations as correlates of sexual behaviour among secondary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 243-247.
- Aguilera Suárez, W. J. (2013). Programa de enseñanza de la técnica del fútbol sala para mejorar el rendimiento deportivo en la categoría de 15-16 años masculino de la unidad educativa Virgen del Cisne del Cantón, la Libertad de la Provincia de Santa Elena, en el período 2013. Ecuador: Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Albores-Gallo, L., & Saucedo-García, J., & Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Albuharian, F. S., Al Eissa, M., Alkufeidy, N., & Almuneef, M. (2016). Bullying in early adolescence: An exploratory study in Saudi Arabia. *Journal of Pediatrics Adolescent Medicine*, 1-7.
- Almendros, I., & Garrido, G. (2002). Metodologías agresivas, alumnos violentos: Reflexiones desde un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4.
- Álvarez, A. R. (2008). Formar a los docentes para mejorar la convivencia en las escuelas básicas. *Informe de Investigaciones Educativas*, 22, 247-256.
- Álvarez, O., & Alexis, L. (2014). Violence against women and children. A distant and domestic hell. *Procedia*, 161, 7-11.
- Amaya, C. E. G., Acharya, A. K., & Bonfiglio, J. M. I. (2018). Bullying y la violencia contra los adolescentes en la familia y su impacto en la agresión en la escuela: Caso de estudio de las preparatorias técnicas en Nuevo León, México.

- Antropología Experimental, 1(18). 75-89.
- Arancibia, V. (1996). Factores que afectan el rendimiento escolar en niños pobres. Santiago de Chile: CEPAL.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (1999). Psicología de la Educación. Ciudad de México, México: Alfa Omega Editor. 2da Edición.
- Arizeta, A., Balluerka, N., Gorostiga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., & Gatzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 1-8.
- Arroyo, G. (2014). La práctica del fútbol y su incidencia en el desarrollo de las destrezas motrices de los niños y niñas del tercer año paralelo "A" y "B" de la escuela Pedro Vicente Maldonado" del barrio Simón bolívar, del cantón Pujilí, provincia de cotopaxi. Ecuador: Universidad Técnicas de Ambato.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría
- Audrey, S., & Batista-Ferrer, H. (2015). Healthy urban environments for children and young people: A systematic review of intervention studies. *Health & Place*, 97-117.
- Avilés, M., J. M. (2006). Victimización percibida y bullying, Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*(95), 7-28.
- Ayas, T. (2012). The effect of parental attitudes on bullying and victimizing levels of secondary school students. *Procedia*, 226-231.
- Ayyub, B. (2011). Effects of group guidance programme on managing transition in a secondary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1286-1290.
- Baker, O., & Tanrikulu, I. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia*, 2771-2776.
- Barri, F. (2009). Del Bullying, al Mobbing, a la violencia de género, II Congreso para la mejora del puesto de trabajo, Roma, 23, 24 de junio de 2009. ICEV. *Revista d'Estudis de la Violencia*, (9), 8.
- Beaudoin, H., & Roberge, G. (2013). Description des initiatives pour prévenir et traiter l'intimidation scolaire dans les provinces canadiennes. *Journal of Educational Thought*, 23-43.

- Beaudoin, H., & Roberge, G. (2015). Student perceptions of school climate and lived bullying behaviours. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 321-330.
- Becerra, S., Mansilla, J., Merino, M., & Rivera, P. (2015). School violence against Mapuche Indigenous Students in Chilean secondary schools. *Procedia*, 1538-1543.
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An Emerging Threat to the “Always On” Generation. Obtenido de http://www.cyberbullying.ca/pdf/feature_dec2005.pdf
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill Book Company.
- Boychuk, V., Sukharev, K., Voloshin, D., & Karbovskii, V. (2016). An exploratory sentiment and facial expressions analysis of data from photo-sharing on social media: the case of football violence. *Procedia Computer Science*, 398-406.
- Bradshaw, C. P. (2013). Preventing Bullying through Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): A Multitiered Approach to Prevention and Integration. *Theory into Practice*, 52(4), 288-295.
- Brown, B. (2004). Adolescents relationships with peers. En R. Lerner, & L. Steinberg, *Handbook of adolescent psychology* (363-394). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Brunstein Klomek, A., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2013). Suicidal adolescents' experiences with perpetration and victimization during high school as risks factors for later depression and suicidality. *Journal of Adolescent Health*, 53, 537-542.
- bullying in two elementary schools. *Education and Youth Today*, 20, 93-121.
- Bullying Sin Fronteras. (marzo de 2017). *Bullying México: Estadísticas 2017*. Bullying Sin Fronteras. Obtenido de https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html?utm_source=chatgpt.com
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet (CYBVIC). *Pan American Journal of Public Health*, 32(1)36–42.
- Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psychological Intervention*, 21 (1), 91-101

- Bustamante, P., Matus, C., Mercado, D., & Mora, C. (2004). Bullying y rendimiento escolar. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, C., & Zalmavide, G. (2006). Agresión entre pares (Bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, 22(2), 143-151.
- Cajigas, N., Kahan, M., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, M. C. y Zamalvide, G (2004b). Validación de la Escala de Agresión entre pares (Bullying) en una muestra montevideana de adolescentes de ciclo básico. VII Jornadas de Psicología Universitaria, Facultad de Psicología, Universidad de la República Montevideo, Uruguay, 452-457.
- Capan, B., & Körler, Y. (2011). The effect of secondary school students' familial characteristics on loneliness levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1839-1846.
- Caravita, S., & Colombo, B. (2015). Bullying behavior, youth's disease and intervention: which suggestions from data for research on bullying in the brazilian context? *Jornal de Pediatria*, 4-6.
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Cid, X. M., Rodríguez, Y., González, A., & Almeida, A. (2017). Blanditos, débiles y sumisos: La feminización de las víctimas de bullying. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(8), 41-45.
- Caso, J. (1999). Validación de un instrumento de autoestima para niños y adolescentes (Doctoral dissertation, Tesis para obtener el grado de licenciatura en psicología. Facultad de Psicología, UNAM, México).
- Caurcel, M. J., & Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education an Psychology*, 51-68.
- Cerezo, F. (2000). BULL-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares. Manual de referencia. Bizcaia: Grupo ALBOR-COHS.
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una

- muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-proocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*(2), 27-34.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (2), 333-351.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy.*, 9(3), 367-378.
- Cerezo, F., Calvo, A., & Sánchez, C. (2004). Bullying y estatus social en el grupo-aula en una muestra de escolares. Almería: Congreso Internacional de Psicología y Educación.
- Cetina, C. & Moreno, J. (2015). Adaptación en los adolescentes que practican actividad física frente a los que no practican. *Informes Psicológicos*, 15(1), 31-46.
- Chávez, A. C. (2016). Bienestar Psicológico y riesgo suicida en estudiantes de 5° grado de secundaria del distrito de los Olivos. *PsiqueMag.*, vol. 4, (1), 81-86
- Cheraghi, A., & Piskin, M. (2011). A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(1), 2510-2520.
- Clémence, A. (2001). Violence and security at school: The situation in Switzerland. Francia: ESF editeur.
- Clínica Las Condes, 26(1), 14-23.
- Cooke, D. J., & Michie, C. (2001). Refining the construct of psychopathy: Towards a hierarchical model. *Psychological Assessment*, 13, 171-188
- Coopersmith, S. (1981). The antecedents of self-esteem. USA: Consulting Psychologist Press.
- Cosma, A., Robert, B., & Baban, A. (2015). time trends in bullying involvement among romanian school aged children from 2006 to 2014. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 17-24.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler , S., Hetland , J., & Simons-

- Mo, B. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *Int J Public Health*, 216-224.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., & Simons-Mo, B. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *Int J Public Health*, 216-224.
- Crespo, S., Romero, A., Martínez, B., & Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130.
- Cruz, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 379-407.
- Cuevas, R., García-López, L. M., & Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol. 15(2), 155-162.
- de Orientación Educativa, 10(24), 58-63.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1(1) 39-50.
- Delgado, R., & Sigales Ruiz, S. (2016). Resiliencia en adolescentes víctimas de
- Díaz A., M. J., Martínez, R., & Martín, G. (2004). La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio: Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud.
- e inteligencia emocional. *Avances en Psicología*, 22(2), 205-213.
- Easton, S., & Ferrari, E. (2015). Children's travel to school. The interaction of individual, neighbourhood and school factors. *Transport Policy*, 44, 9-18.
- Eleni, P. (2014). School bullying: the phenomenon, the prevention and the intervention. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 268-271.
- Elias, H., Mustafa, S., & Noah, S. (2010). Examining potential relationships between flow and motivational forces in Malaysian secondary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 2042-2046.
- Epstein, S. (1974). The Self Concept Revisited. *Revista American Psychologist*(28).
- Escalante-De la Hidalga, F., & López-Orozco, R. (2003). *Enciclopedia Comportamientos preocupantes en niños y adolescentes*. México: Asesor

Pedagógico

- Espinoza, E. (2006). Impacto en el maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 221-238.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C., & Martínez, I. (2008). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la comunidad Valenciana. *Plan Previ: Aula Abierta*, 36(1-2), 97-110.
- Frogner, E., & Pilz, G. (1982). Investigaciones de las actitudes de jóvenes jugando y jugadoras de fútbol frente a normas y reglas. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann: Deporte y Violencia.
- Garaigordobil, M. (2016). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 1-8.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- García A., J. I. (2013). Acoso escolar, transición de víctima a agresor. *Revista Mexicana*
- García, A., Calvo, P., & Marrero, G. (2002). Investigaciones realizadas en España sobre violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5.
- García, B. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 108-123.
- García, C.H., Moral, J., Frías, M., Valdivia, J.A., & Díaz, H.L. (2012). FAMILY AND SOCIO-DEMOGRAPHIC RISK FACTORS FOR PSYCHOPATHY AMONG PRISON INMATES. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 4(2), 119-134. www.usc.es/sepjf
- García, C.H., Corral-Verdugo., & Benavides, G. (2015). Preference for trees, optimism and physical, psychological and social wellbeing among high school students. *Bilingual Journal of Environmental Psychology*, 213-228. <https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1026082>
- García, G. P. A., Martinez, J. A., & González, G. F. J. (2017). The influence of aggressiveness on the performance of football teams in Spain. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*,

17(66), 317-334.

- García-Álvarez, D. S.-R. (2018). Efectos del Programa Creciendo Fuertes sobre el bienestar psicológico y autoeficacia generalizada en adolescentes: estudio preliminar. *Búsqueda*, 28-47.
- Cleckley, H. (1941). *The mask of sanity; an attempt to reinterpret the so-called psychopathic personality*. Oxford, England: Mosby.
- Freeman, H. (2001). El psicópata trabaja en la sombra ¿Está Ud. en su línea de fuego? *The Guardian*. Extraído el 10 Diciembre, 2002, de <http://www.mobbing.nu/elpsicopatatrabajaenlasombra.htm>.
- Gavidia, V., Talavera, M., & Hamdan, J. (2014). Violence at school: A sample of young muslims and young valencians. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 596-602.
- Gendron, M., & Frenette, E. (2016). Peer aggression in soccer (football) in Quebec among U12 to U18 elite players of sport study programs: Differences according to age and player's role. *Staps*, (2), 49-66.
- Gómez, F. J. A., & Salazar, C. M. (2015). Detección de violencia escolar en adolescentes en la clase de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 41-47.
- González, J., Barroso, G., & Sánchez, B. (2015). Selección de indicadores para la caracterización de la actividad competitiva del futbol prejuvenil en el municipio de Riohacha, departamento de La Guajira. *Gestión Investigativa*.
- González, S., García López, L. M., Gutiérrez Díaz del Campo, D., & Contreras Jordán, O. R. (2010). Tactical awareness and decision making in youth football players (12 years): A descriptive sti. *Infancia y Aprendizaje*, 33.
- Grandío, A. (2017). Diferencias entre Psicopatía y Sociopatía. *Psicología y Mente*. Recuperado de <http://psicologiymente.net/forense/diferencias-entre-psicopatia-y-sociopatia>
- Guillén García, F., & Ramirez Gomez, M. (2011). Relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnos del Tercer Ciclo de Primaria. *Revista de Psicología del deporte*, 20(1).
- Hanková, M., & Vávrová, S. (2016). Integrated disabled students in secondary school

- environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 229-238.
- Hare, R. D. (2003). *Psychopathy Checklist Revised (PCL-R)* (2nd ed.) Toronto: Multi-Health Systems
- Hare, R. D. (2003). *The Hare Psychopathy Checklist— Revised* (2nd ed.). Toronto: Multi-Health Systems
- Hare, R., Hart, S., y Harpur, T. (1991). Psychopathy and the DSM-IV Criteria for Antisocial Personality Disorder. *Journal of Abnormal Psychology*. Vol. 100(3), pp. 391-398
- Harger, B. (2016). You say bully, I say bullied: School culture and definitions of
- Hatzenbuehler, M. L., & Keyes, K. M. (2013). Inclusive anti-bullying policies and reduced risk of suicide attempts in lesbian and gay youth. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 521-26.
- Heinila, K. (1974). *Ethics of Sport*. Informe de Investigación No. 4, University of Jyväskylä, Department of Sociology and Planning of Pshysical Culture. Jyväskylä.
- Hernández, D. M., & Ortiz, L. E. (2012). *La caricatura como herramienta pedagógica para la enseñanza de la Ingeniería Industrial*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Huitt, W. (2004). *Autoconcepto y autoestima*. Psicología de la educación interactiva. Georgia. USA.: Valdosta State University .
- Hurlock, E. B. (1999). *Conducta antisocial. Causas, evaluación y tratamiento*. Biblioteca de Psicología. Oxford University Press México
- Iudici, A., & Faccio, E. (2013). What program works with bullying in school setting? Personal, social and clinical implications of traditional and innovative intervention programs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 4425-4429.
- Jetvic, B., Stanissavljevic Petrovic, Z., & Zoran Stankovic, A. (2014). Victims or bullies - Students or teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 587-596.
- Justicia, F. J., & Benítez, J. L. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis de un fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 151-170.
- Koiv, K. (2012). Social skills training as a mean of improving intervention for bullies

- and victims. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 239-246.
- Little, Henrich, Jones, & Hawley. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 343-369.
- Madrid, D., & Murcia, J. (2008). *Tribus Urbanas. Ritos, símbolos y costumbres*.
- Márquez González, C. V., Verdugo Lucero, J. C., Villarreal Caballero, L., Montes
- Martínez, B. A., & Faus, B. J. (2018). Acoso escolar y Educación Física: Una revisión sistemática. *Retos*, 1(34). 338-345.
- Martínez, D. E. V., & Paternina, Y. S. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 8(2), 61-78.
- Martínez, J. M. A. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 1(98), 73-85.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1) 69-78.
- Mateo, I., & Cerezo, F. (2010). Bullying: análisis de conducta de riesgo social y para la salud. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1).
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Rivera-Riquelme, M., Espada, J. P., & Orgilés, M.
- Menéndez, S. J. I., & Fernández, R. J. (2016). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260.
- Mertoglu, M., & Aydin, O. (2012). An analysis of the relationship between the lives of te prymary-secondary school students regarding domestic violence at home and their academic success. *Procedia*, 1233-1242.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701
- Moles, J. J. (1991). *Psicología conductual*. Caracas, Venezuela: Editorial Greco CA.
- Moreno, F. (2001). Análisis psicológicos de los alumnos de educación secundaria con problemas de comportamiento en el contexto escolar (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona
- Moreno, J. A. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la impotancia concedida

- a la educación física. *Psicología Educativa*, 1(1). 49-63.
- Muñiz, A., & Andrade, P. (1994). Concepto de los padres y autoconcepto del niño. *Psicología Social en México*, UNISON, CIAPAC y AMEPSO. México, 5, 43-48.
- Muñoz, M. S., Navarro, V. A. S., Durán, B. X., Vega, V. C. Z., & Berra, R. E. (2018). Caracterización de conductas de acoso (Bullying) en adolescentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 21(2). 417-432.
- Musalem, B. R., & Castro, O. P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista Médica*
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: El rol de la familia. *Aula abierta*, 1(1). 109-138.
- Ok, S., & Aslan, S. (2010). The school bullying and perceived parental style in adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 536-540.
- Olivares, J. S. (2017). Examinando las posibilidades del Modelo de Educación Deportiva sobre la convivencia escolar: Ejemplo en La Araucanía. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 1(31), 227-231.
- Olwels, D. (1990). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Olweus, D. (1993). *Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2002-2005*.
- Orte, C., Ballester, L., & Oliver, J. L. (2003). *Estrategias de prevención de conflictos: Análisis del trabajo en red desde una perspectiva comunitaria*. I Congreso Internacional. *Convivencia Juvenil: Repensar El Conflicto*.
- Ortega, R. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Ortega-Barrón, J., & Carrascosa, L. (2018). Malestar psicológico y apoyo psicosocial en víctimas de ciberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 357-366.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying. Validación español del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología*

- Educativa, 22(1), 71-79.
- Orue, I., & Calvete, E. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(10), 279-292.
- Orue, I., & Calvete, E. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en la infancia y adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(10), 279-292.
- Ozkilic, R., & Kartal, H. (2012). Teachers bullied by their students: how their classes influenced after being bullied? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46(1), 3435-3439.
- Pacheco, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121.
- Patiño, I., Parada, N. & Vergel, M. (2015). Bullying en la Universidad Francisco de Paula Santander. Trabajo de grado. Especialización en Estadística Aplicada. Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.
- Patten, A. C. S., & Navas, M. A. B. (2017). Creencias actitudinales hacia la violencia en los adolescentes de segundo y tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Las Pencas, 2016-2017. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3), 182-196.
- Pelegrín Muñoz, A., Garcés, E., & Cantón, E. (2010). Información de conductas prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte. *Información Psicológica*, 1(99), 64-78.
- Pelegrín, A., & Garcés, E. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 5-20.
- Piaget, J. (1970). *Memoria e inteligencia*. Barcelona, España: Editorial Siglo XXI.
- Piaw, C., Hee, T., Ismail, N., & Ying, L. (2014). Secondary school principals. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(116), 5125-5129.
- Pichardo, M., & Amezcua, J. (2005). *Autoconcepto y Construcción Personal en la Educación Escolar*. Madrid, España: Pirámide.
- Prevalencia. *Revista Médica HJCA*, 7(2), 155-161.

- Prevención y Disminución del Acoso Escolar–“Bullying”. Fase Diagnóstica: *Psychology*, 1(2), 485-498.
- Ramírez, M. E. M., & Cordero, M. V. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 13.
- Ramos, E., L. (2010). La agresividad de los adolescentes de educación secundaria. Chihuahua: Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- Raschle, O. (1998). Aggression and goal orientations in handball: Influence of institutional sport context. *Perceptual and Motor Skill*, 86, 1347-1360.
- Rech, R. R., Halpern, R., Tedesco, A., & Santos, D. F. (2013). Prevalence and characteristics of victims and perpetrators. *Sociedade Brasileira de Pediatria*, 89(2), 164-170.
- Rech, R., Halpern, R., Tedesco, A., & Santos, D. (2013). Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. *Jornal de Pediatria*, 164-170.
- Reigal, R., Videra, A. & Gil, J. (2014). Práctica física, autoeficacia general y satisfacción vital en la adolescencia. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 14(55) pp. 561-576.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 1(23), 57-68.
- Rivers, I., & Noret, N. (2013). Potential suicide ideation and its association with observing bullying at school. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 532-36.
- Rivière, A. (1984). La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y aprendizaje*, 27(27), 7-86.
- Rodulfo, J., Solis, M., & Lozano, E. (2011). El bullying en ciudad Juárez un análisis descriptivo del fenómeno. México, D.F.: COMIE.
- Romero, E. (2001). El constructo psicopatía en la infancia y la adolescencia: Del trastorno de conducta a la personalidad antisocial. *Anuario de Psicología*, 32, 25-49
- Romero, E., Kapralos, P., Gómez-Fraguela, X. A) (2016). Rasgos psicopáticos infanto-juveniles: Evaluación e implicaciones en un estudio prospectivo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26(1), 51-59

- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34(1), 579-588.
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Elsevier*, 579-588.
- Ruggieri, S., Friemel, T., Sticca, F., Perren, S., & Alsaker, F. (2013). Selection and influence effects in defending a victim of bullying: The moderating effects of school context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 79(1), 117-126.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge, University Press.
- Sáenz, A., Gimeno, F., Gutiérrez, H., Lacambra, D., Marcén, C., & Castillo, R. (2013). Characteristics of the sportsmanship and unsportsmanlike conduct evaluation tools in youth sport. *Procedia*, 1(1) 745-749.
- Sahabudin, N., & Ali, M. (2013). Personalized learning and learning style among upper secondary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(103), 710-716.
- Sanz García, A. I., & Molano Margallo, E. (2014). Bullying: What's going on? A bibliographic review of last twelve months. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 132(1), 269-276.
- Shahmohammadi, N. (2014). Conflict management among secondary school students. *Procedia*, 630-635.
- Shamsuddin, S., Bahauddin, H., & Aziz, N. (2012). Relationship between the Outdoor Physical Environment and Student's Social Behaviour in Urban Secondary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 148-160.
- Shariff, A., & Mustaph, R. (2010). Social support mechanism and input factors on catharsis predictors in sport. *Procedia*, 1(1).588-591.
- Shephard B, Ordóñez M, Oleas CM. Estudio Descriptivo: Programa de Prevención y Disminución del Acoso Escolar-"Bullying". Fase Diagnóstica: Prevalencia. *Rev*

- Médica HJCA. 2015;7(2):155-61.
- Shephard, B., Ordóñez, M., & Oleas, C. M. (2015). Estudio Descriptivo: Programa de
- Sigurdson, J. F., Wallander, J., & Sund, A. M. (2014). Is involvement in school bullying associated with general health and psychological adjustment outcomes in adulthood? *Child Abuse & Neglect*, 38(1), 1607-1617.
- Sivandani, A., Koohbanani, S., & Vahidi, T. (2013). The relation between social support and self-efficacy with academic achievement and school satisfaction among female junior high school students in Birjand. *Procedia*, 668-673.
- Smith, M. (1974). Violence in sport: a sociological perspective. *Sportwissenschaft*, 4, 164-173.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 98-103.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 1(48), 591-599.
- Sourander, A. (2009). Childhood Bullying Behaviors as a Risk for Suicide Attempts and Completed Suicides: A Population-Based Birth Cohort Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(1), 254-261.
- Suyapa, Z. (2014). Resiliencia educativa de estudiantes ante los riesgos sociales generador por las barra juveniles de fútbol de Honduras. *Paradigma: Revista de investigación educativa*.
- Trip, S., & Bora, C. (2012). A universal primary prevention program for aggressive behavior in secondary school. *Procedia*, 1(1). 573-577.
- Ülger, M., Yigittir, S., & Ercan, O. (2014). Secondary school teachers' beliefs on character education competency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 131(1), 442-449.
- UNESCO. (23-30 de noviembre de 2007). II Jornadas Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en cultura de paz. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159946s.pdf>
- UNESCO. (6 de noviembre de 2024). *Violencia y acoso escolar: la UNESCO reclama una mejor protección de los estudiantes*. UNESCO. Obtenido de <https://www.unesco.org/es/articles/violencia-y-acoso-escolar-la-unesco-reclama>

una-mejor-proteccion-de-los-

estudiantes#:~:text=Casi%20uno%20de%20cada%20tres,sexual%20o%20identidad%20de%20g%C3%A9nero.

- UNICEF. (2013). Estado mundial de la infancia 2013: niños y niñas con discapacidad.
- Valdés Cuervo, Á. A., Carlos Martínez, E. A., & Torres Acuña, G. M. (2012). Differences in socioeconomic status, climate and family adjustment of students with and without reports bullying. *Psicología desde el Caribe*, 29(3), 616-631.
- Valdés Cuervo, Á. A., Estévez Nenninger, E. H., & Manig Valenzuela, A. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles Educativos*, 36(145), 51-64.
- Valdés, Á., Carlos, E., & Torres, G. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de bullying sin ellos. *Psicología desde el Caribe*, 616-631.
- Valero, V. A., & Anguera, M. T. (2016). Disruptive behavior among elementary students in physical education. *SpringerPlus*, 5(1), 1154-1163.
- Vinet, E. V, Alarcón, B. P., & Pérez-Luco Arenas, R. (2010). Detección y descripción de rasgos psicopáticos en adolescentes utilizando el MACI. *Universitas Psychologica*, 10(3), 705-719
- Yüksel-Sahin, F. (2015). An examination of bullying tendencies and bullying coping behaviors among adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1). 214-221.
- Yuste, N., Pérez, M. C., Lucas, F., & Fajardo, M. I. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1). 39-47.
- Zottis, G., Salum, G., Isolan, L., Manfro, G., & Heldt, E. (2014). Associations between child disciplinary practices and bullying behavior in adolescents. *Elsevier*, 90(4), 408-414.
- Zúñiga, D., Vinet, E., & León, E. (2011). Caracterización psicométrica del Psychopathy Checklist: Youth Version (PCL:YV) en adolescentes chilenos. *Terapia Psicológica*, 29, (1), 25-31
- Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., & Chacón-Cuberos, R. (2018). Análisis de la influencia de la modalidad deportiva sobre la victimización en escolares de primaria. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(1). 2-15.