



**Autónoma**  
Universidad Autónoma del Perú

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**TESIS**

RESILIENCIA Y ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE 3º A 5º DE  
SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL DE VILLA EL  
SALVADOR

**PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGIA**

**AUTORA**

EDITH PEÑA PALIZA (ORCID: 0000-0002-3149-0079)

**ASESOR**

DRA. SILVANA VARELA GUEVARA (ORCID: 0000-0002-3528-8548)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DE PROGRAMA**

PROBLEMAS RELACIONADO AL AMBITO EDUCATIVO

**LINEA DE ACCION RSU**

SALU Y BIENESTAR

**LIMA, PERÚ, JUNIO DE 2023**



**CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

*Esta licencia es la más restrictiva de las seis licencias principales, sólo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.*

## Referencia bibliográfica

Peña Paliza, E. (2023). *Resiliencia y acoso escolar en estudiantes de 3º a 5º de secundario de una institución educativa estatal de Villa El Salvador* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú.

## HOJA DE METADATOS

<b>Datos del autor</b>	
<b>Nombres y apellidos</b>	Edith Peña Paliza
<b>Tipo de documento de identidad</b>	DNI
<b>Número de documento de identidad</b>	45989897
<b>URL de ORCID</b>	<a href="https://orcid.org/0000-0002-3149-0079">https://orcid.org/0000-0002-3149-0079</a>
<b>Datos del asesor</b>	
<b>Nombres y apellidos</b>	Silvana Graciela Varela Guevara
<b>Tipo de documento de identidad</b>	DNI
<b>Número de documento de identidad</b>	47283514
<b>URL de ORCID</b>	<a href="https://orcid.org/0000-0002-3528-8548">https://orcid.org/0000-0002-3528-8548</a>
<b>Datos del jurado</b>	
<b>Presidente del jurado</b>	
<b>Nombres y apellidos</b>	Nancy Mercedes Capayacchi Otarola
<b>Tipo de documento</b>	DNI
<b>Número de documento de identidad</b>	07744273
<b>Secretario del jurado</b>	
<b>Nombres y apellidos</b>	Javier Jesus Vivar Bravo
<b>Tipo de documento</b>	DNI
<b>Número de documento de identidad</b>	74697504
<b>Vocal del jurado</b>	
<b>Nombres y apellidos</b>	Max Hamilton Chauca Calvo
<b>Tipo de documento</b>	DNI
<b>Número de documento de identidad</b>	08035455
<b>Datos de la investigación</b>	
<b>Título de la investigación</b>	Resiliencia y acoso escolar en estudiantes de 3º a 5º de secundario de una institución educativa estatal de Villa El Salvador
<b>Línea de investigación Institucional</b>	Persona, Sociedad, Empresa y Estado.
<b>Línea de investigación del Programa</b>	Problemas relacionados al ámbito educativo.
<b>URL de disciplinas OCDE</b>	<a href="https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.02.04">https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.02.04</a>

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA  
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS**

En la ciudad de Lima, el jurado de sustentación de tesis conformado por: la DRA. NANCY MERCEDES CAPAYACCHI OTAROLA como presidenta, el MG. JAVIER JESUS VIVAR BRAVO como secretario y el MG. MAX HAMILTON CHAUCA CALVO como vocal, reunidos en acto público para dictaminar la tesis titulada:

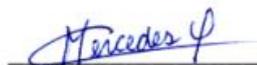
**RESILIENCIA Y ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE 3º A 5º DE SECUNDARIO  
DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL DE VILLA EL SALVADOR**

Presentado por la bachiller:

**EDITH PEÑA PALIZA**

Para obtener el **Título Profesional Licenciada en Psicología**; luego de escuchar la sustentación de la misma y resueltas las preguntas del jurado se procedió a la calificación individual, obteniendo el dictamen de **Aprobado** con una calificación de **TRECE (13)**.

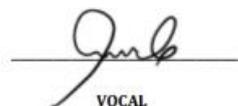
En fe de lo cual firman los miembros del jurado, el 27 de junio del 2023.



**PRESIDENTA**  
DRA. NANCY MERCEDES  
CAPAYACCHI OTAROLA



**SECRETARIO**  
MG. JAVIER JESUS VIVAR  
BRAVO



**VOCAL**  
MG. MAX HAMILTON  
CHAUCA CALVO

## ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo Silvana Graciela Varela Guevara docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Autónoma del Perú, en mi condición de asesora de la tesis titulada:

Resiliencia y acoso escolar en estudiantes de 3° a 5° de secundario de una institución educativa estatal de Villa El Salvador

De la bachillera Edith Peña Paliza, constato que la tesis tiene un índice de similitud de 20% verificable en el reporte de similitud del software Turnitin que se adjunta.

La suscrita analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Autónoma del Perú.

Lima, 20 de Diciembre de 2024



---

Silvana Graciela Varela Guevara  
DNI: 47283514

## **DEDICATORIA**

Dedicado íntegramente a Dios y a mi familia. A Dios dado que de él proviene absolutamente todo y a mi familia, porque siempre confiaron en mí, demostrándome todo su amor, impulsándome en lograr mis metas profesionales y personales. A ellos y para ellos, todo mi amor y mis logros

### **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco al Mg. Joe Jeremias Saenz por su dedicación, respaldo y asesoramiento continuo durante el desarrollo de este estudio.

A los directores y docentes de la I.E. N° 6066 “Villa El Salvador”, quienes me proporcionaron todas las facilidades necesarias para ingresar a sus aulas y realizar la evaluación de sus alumnos.

A mi compañera Nascia Marquina por su amistad y apoyo en el desarrollo.

**ÍNDICE**

<b>DEDICATORIA .....</b>	<b>2</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>3</b>
<b>LISTA DE TABLAS .....</b>	<b>5</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>7</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>8</b>
<b>I. INTRODUCCION .....</b>	<b>9</b>
<b>II. METODOLOGÍA .....</b>	<b>48</b>
2.1. Tipo y diseño .....	49
2.2. Población y muestra .....	50
2.3. Hipótesis .....	51
2.4. Variables y operacionalización .....	51
2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	54
2.6. Procedimientos .....	59
2.7. Análisis de datos .....	61
2.8. Aspectos éticos .....	62
<b>III. RESULTADOS .....</b>	<b>64</b>
<b>IV. DISCUSIÓN .....</b>	<b>74</b>
<b>V. CONCLUSIONES .....</b>	<b>78</b>
<b>VI. RECOMENDACIONES .....</b>	<b>80</b>
<b>REFERENCIAS</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Características sociodemográficas de la muestra

Tabla 2 Operacionalización de las variables

Tabla 3 Puntajes, baremo y categorías diagnosticas de la Escala de Resiliencia

Tabla 4 Percentiles para la variable Resiliencia y sus dimensiones

Tabla 5 Puntajes, baremo y categorías diagnosticas del Autotest Cisneros de Acoso Escolar

Tabla 6 Prueba de K-S para una muestra – variable resiliencia y la variable acoso escolar

Tabla 7 Confiabilidad de la escala de resiliencia

Tabla 8 Confiabilidad del autotest de acoso escolar

Tabla 9 Clasificación por resiliencia

Tabla 10 Niveles de resiliencia obtenidos según grado

Tabla 11 Niveles de resiliencia obtenidos según edad

Tabla 12 Niveles de resiliencia según sexo

Tabla 13 Clasificación por acoso escolar

Tabla 14 Niveles de acoso escolar según grado

Tabla 15 Niveles de acoso escolar según edad

Tabla 16 Niveles de acoso escolar según sexo

Tabla 17 Análisis de la resiliencia según edad, grado y sexo

Tabla 18 Análisis del acoso escolar según edad, grado y sexo

Tabla 19 Matriz de correlación – Rho de Spearman

**RESILIENCIA Y ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE 3° A 5° DE  
SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL DE VILLA EL  
SALVADOR**

**EDITH PEÑA PALIZA**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ**

**RESUMEN**

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre la resiliencia y el acoso escolar en estudiantes de 3° a 5° de secundario de una Institución Educativa Estatal de Villa El Salvador. Metodológicamente, se trata de una investigación cuantitativa y descriptiva, con diseño no experimental, transeccional y correlacional. Contó con una población de 647 estudiantes de 3° a 5° grado de secundaria, periodo académico 2019, de una institución educativa estatal de Villa El Salvador, sobre la cual se aplicó un muestreo censal, de lo que se deriva que la muestra estuviera compuesta por 647 sujetos, que participaron de forma voluntaria. Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos, a saber: (1) Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993, adaptado por Anicama & Chumbimuni, 2018) y (2) Autotest Cisneros de Acoso Escolar (Piñuel & Oñate, 2005). La conclusión principal muestra que se halló una relación significativa ( $p\text{-value} < 1\%$ ) de tipo inversa y de nivel bajo (-0,125), entre la resiliencia y el acoso escolar. Es decir, a mayor resiliencia, menor victimización por acoso escolar y viceversa.

**Palabras clave:** resiliencia, acoso escolar, adolescentes, estudiantes

# RESILIENCE AND SCHOOL HARASSMENT IN STUDENTS FROM 3RD TO 5TH SECONDARY OF A VILLA EL SALVADOR STATE EDUCATIONAL INSTITUTION

EDITH PEÑA PALIZA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

## ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the relationship between resilience and bullying in students in grades 3 to 5 of a State Educational Institution in Villa El Salvador. Methodologically, it is a quantitative and descriptive investigation, with a non-experimental, transectional and correlational design. It had a population of 647 students from 3rd to 5th grade of secondary school, academic period 2019, of a state educational institution of Villa El Salvador, on which a census sampling was applied, from which it is derived that the sample was composed by 647 subjects, who participated voluntarily. For data collection, two instruments were used, namely: (1) Wagnild and Young Resilience Scale (1993, adapted by Anicama & Chumbimuni, 2018) and (2) Bullying Cisneros Autotest (Piñuel & Oñate, 2005). The main conclusion shows that there was a significant relationship ( $p$ -value  $<1\%$ ) of an inverse and low level (-0,125), between resilience and bullying. That is, the greater the resilience, the less victimization of bullying and vice versa.

**Keywords:** resilience, bullying, adolescents, students

**RESILIÊNCIA E ASSÉDIO ESCOLAR EM ESTUDANTES DO 3º AO 5º  
SECUNDÁRIO DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL ESTADUAL DE VILLA EL  
SALVADOR**

**EDITH PEÑA PALIZA**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ**

**RESUMO**

O objetivo desta pesquisa foi determinar a relação entre resiliência e bullying em estudantes de 3 a 5 anos de uma instituição educacional estadual em Villa El Salvador. Metodologicamente, trata-se de uma investigação quantitativa e descritiva, com delineamento não experimental, transeccional e correlacional. Tinha uma população de 647 alunos do 3º ao 5º ano do ensino médio, período acadêmico de 2019, de uma instituição estadual de ensino de Villa El Salvador, na qual foi aplicada uma amostragem censitária, da qual se infere que a amostra foi composta por 647 sujeitos, que participaram voluntariamente. Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos, a saber: (1) Wagnild and Young Resilience Scale (1993, adaptado por Anicama & Chumbimuni, 2018) e (2) Bullying Cisneros Autotest (Piñuel & Oñate, 2005). A principal conclusão mostra que houve uma relação significativa ( $p$ -valor  $< 1\%$ ) de um nível inverso e baixo (-0,125), entre resiliência e bullying. Ou seja, quanto maior a resiliência, menor a vitimização do bullying e vice-versa.

**Palavras-chave:** resiliência, bullying, adolescentes, estudantes

**CAPÍTULO I**  
**INTRODUCCIÓN**

La adolescencia es un periodo del desarrollo vital muy complejo, marcado por una serie de cambios biológicos y una necesidad de adaptación a nuevas estructuras y responsabilidades sociales, que lo convierte en una etapa muy susceptible de propiciar malestar psicológico. Dentro de esa dinámica social que se complejiza está la relación con los pares, con quienes el adolescente contacta principalmente en el contexto educativo, y con los cuales debe establecer relaciones, que van desde el compañerismo y la amistad hasta las relaciones sentimentales. En estas relaciones, como en las demás interacciones humanas, surgen dinámicas de poder con mayor o menor grado de asimetría. En los casos donde la asimetría de poder resulta muy elevada, las probabilidades de que se den conductas agresivas, en donde un sujeto sea la víctima y el otro el victimario, son bastante altas.

En ese sentido, el acoso escolar es una de las formas de violencia entre pares más extendidas y preocupantes durante la etapa de la adolescencia. La misma ocurre en el contexto escolar y en ella un sujeto es victimizado por una o más personas, de forma sistematizada y sostenida en el tiempo, lo cual genera importantes y negativos efectos psicológicos, tanto en quien recibe el daño, como en quien lo propicia e incluso en los observadores. Ante ese panorama, una parte de la psicología y otras ramas afines se han concentrado en buscar alternativas que permitan controlar la presencia de acoso escolar en las escuelas, mientras que otra se ha encargado de elaborar programas de atención para los diferentes actores involucrados.

Sin embargo, el área preventiva también requiere de desarrollo, y es allí donde toman protagonismo algunos comportamientos, que diferentes estudios han intentado correlacionar, bien sea con una mejor preparación personal para evitar ser victimizado en casos de acoso escolar, o ya bien para hacerle frente a este tipo de conductas sin recibir un daño psicológico tan elevado o pudiendo sanar e integrar emocionalmente

la experiencia de una forma más eficiente. Entre esos comportamientos estaría la resiliencia, en tanto que la misma permite a un sujeto hacer frente a problemas personales saliendo fortalecido emocionalmente de los mismos.

En ese marco, tiene sentido preguntarse si la resiliencia guarda alguna relación con la victimización por acoso escolar y, de relacionarse, en qué sentido lo harían y en qué magnitud. Es por ello que la presente investigación se dirige a determinar la relación entre estas dos variables, y para ello trabajará con una población adolescente, de estudiantes de 3° a 5° de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador. Para ello, el presente trabajo se distribuirá de la siguiente forma:

Capítulo I, en el cual se desarrollarán el planteamiento y formulación del problema, los objetivos de estudio, su justificación, importancia y limitaciones. Capítulo II, donde se presentará el marco teórico, conformado por los antecedentes, internacionales y nacionales, las bases teóricas y científicas; así como, la definición conceptual de la terminología utilizada. Capítulo III, en el cual se abordará el marco metodológico, se explica el tipo y diseño de estudio, la población y muestra, las hipótesis de investigación, las variables y su operacionalización, las herramientas de medición, el proceso para la recopilación de datos y el método para su análisis estadístico. Capítulo IV, en este apartado se llevará a cabo el análisis e interpretación de los resultados, comenzando con la descripción de las características sociodemográficas de la muestra, a continuación, se realizará el análisis descriptivo de cada variable del estudio y su adecuación a la normalidad, por último, se llevará a cabo el análisis segmentado de cada variable y se realizará la prueba de correlación. Capítulo V, en el cual se analizan los resultados previamente expuestos y se elaboran las conclusiones y recomendaciones.

Referencias, donde se da cuenta de todas las fuentes consultadas para la elaboración de la investigación.

Anexos, donde se presenta la matriz de consistencia, las fichas técnicas y protocolos de cada instrumento de evaluación utilizado, además de los instrumentos en cuestión y el consentimiento informado de la institución educativa de la que se obtuvo la muestra para realizar el trabajo en sus locaciones y con sus estudiantes.

La violencia es un fenómeno propio de la vida en sociedad (aunque también puede manifestarse hacia sí mismo), que tiene como rasgo principal la producción de una agresión, de cualquier naturaleza, siendo posible imputar la culpa en el o los agresores, es decir, entendiéndose que se ha obrado con intencionalidad. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) define la violencia como el “uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas del desarrollo o la muerte” (párr. 1). En ese sentido, la misma puede manifestarse de muchas formas y en múltiples contextos, siendo necesario analizar cada uno por separado para poder entenderlo de forma compleja e integral.

Uno de estos contextos particulares de ocurrencia de la violencia es el escolar. Al respecto, la violencia escolar puede manifestarse en cuatro formas distintas, entendidas en función de la relación “agresor – agredido”, tal como sigue: (a) docente/directivo – alumnos, (b) docente/directivo – docente/directivo, (c) alumno – docente/directivo y (d) alumno – alumno (Del Rey & Ortega, 2007). La última de estas formas es la que se conoce como bullying o acoso escolar, y, de acuerdo a Márquez et al. (2016) se considera un problema de salud pública sobre el que se ha puesto el

foco de atención a nivel mundial, en tanto su extendida prevalencia y las consecuencias que se derivan de este problema.

Sobre el acoso escolar, Olweus (2005) aclara que para que pueda considerarse como tal es requerido que la víctima reciba de forma sistemática y continua la agresión o el conjunto de agresiones o acciones negativas que derivan en malestar para la víctima, de parte de un mismo victimario o grupo de victimarios. Así pues, no se reduce solo a la violencia física, verbal o psicológica. También puede aludir a conductas menos directas como gestos o exclusión. Lo relevante para entender las acciones negativas es que las mismas se realizan con el objetivo de generar un daño.

Ahora bien, es importante aclarar que no todo tipo de agresión o acción negativa ocurrida entre alumnos en medio de un contexto educativo califica como acoso escolar. Por ejemplo, una agresión única y aislada, sin importar el nivel de daño generado, no puede considerarse acoso escolar, porque carece del elemento crónico o, lo que es igual, no se repite a lo largo del tiempo. Lo mismo ocurriría con un tipo de daño instalado con cronicidad (por ejemplo, exclusión), pero que es realizado sin consciencia por parte del agresor. En este caso, al carecer del factor intencional, no podría entenderse como acoso escolar. Tampoco un grupo de agresiones aisladas, o múltiples agresiones, recibidas de diferentes victimarios, sin que ninguno de ellos se organizara para molestar o dañar a la víctima por turnos. En todos estos casos, la agresión se calificaría, simplemente, como violencia entre pares.

Otro factor relevante para entender el acoso escolar es la necesidad de ocultamiento que motoriza las acciones de los agresores y el temor a exponer su situación por parte del agredido. Esto es lo que justifica, precisamente, la sistematicidad con la que ocurre el acoso escolar. El agresor sistematiza la ejecución

de sus acciones negativas contra la víctima, de modo que no sean visibles para docentes, padres o directivos, al tiempo que amenaza a la víctima, para llevarle al silencio. Este silencio también es llevado a cabo por los terceros no participantes, derivado del mismo hostigamiento realizado sobre la víctima, o por medio de amenazas directas (García & Ascencio, 2015).

Así pues, para entender por completo la magnitud del problema del acoso escolar, los adultos encargados del cuidado de estos alumnos no pueden ser los informantes clave, ya que los mismos ignoran la mayor parte de la dinámica de abuso que ocurre bajo su cuidado. Y al utilizar a los mismos alumnos, agresores, víctimas y terceros no participantes, como fuentes de información, es requerido hacerlo con un adecuado manejo del rapport, y ofreciendo garantías de seguridad y anonimato (Chuquilin & Zagaceta, 2017). Todo esto explica la dificultad de abordar y entender el problema, lo mismo que recabar cifras confiables al respecto.

En el caso del Perú, tales cifras no son positivas. Al respecto, Carrozo-Campos (2016) realizó una compilación y análisis sobre los diferentes estudios sobre la prevalencia y tipo de acoso escolar con población peruana y, entre otros datos, presenta que el 38% de los alumnos indican haber sufrido agresiones físicas en el último año, y la mitad de esta muestra considera que fue víctima de acoso escolar en el último mes. Las estadísticas de victimización indican que el acoso escolar ocurre con más frecuencia sobre varones, y que en primera instancia se aplica la violencia verbal, seguida de la física, de la exclusión y por último de agresiones mixtas. Con relación a la información de los padres, este autor recoge que 41% de los padres creen que existe acoso escolar en el colegio de sus hijos, pero solo 17% reportan que sus hijos son o pueden ser víctimas.

En cuanto a las modalidades virtuales del acoso escolar, el 12.1% de los estudiantes manifiesta haber experimentado alguna forma de cyberbullying, un 13.4% de las chicas admiten haber acosado a otros, y solo 11% de padres han hablado sobre los riesgos del Internet a sus hijos. Finalmente, este autor reporta que se estima que se han contabilizado 13 suicidios entre 2014 y 2016 cuyo móvil aparente o probado es haber sido víctima de acoso escolar. Todos estos datos revelan con claridad cuál es la magnitud y vigencia del problema en el país.

Y lo anterior cobra más relevancia cuando se apuntan las consecuencias que trae el acoso escolar en sus diferentes actores. Las evidencias apuntan a que el daño generado por el acoso escolar es alto, tanto en el plano físico, como en el psicológico, el socioemocional, el académico y el familiar, principalmente para la víctima. De acuerdo a Márquez et al. (2016), algunas de las consecuencias más comunes e importantes serían la sensación constante de miedo y ansiedad, el rendimiento académico alterado o deficiente y la depresión, con o sin ideación suicida.

En el caso de los agresores, según Garaigordobil y Oñederra (2010) se ha observado que los mismos se presentan más vulnerables a condiciones como dependencia a sustancias legales e ilegales y posterior desarrollo de un perfil antisocial de la personalidad. De acuerdo a este autor, tanto las víctimas como los agresores comparten características psicológicas, como baja inteligencia emocional, autoestima, emotividad y autoeficacia, probablemente como consecuencia, en la víctima, y como causa, en el agresor, de la dinámica de acoso escolar.

Adicionalmente, no deben menospreciarse las consecuencias negativas que manifiestan los terceros no participantes, que son observadores directos o indirectos de la violencia y, como tal, pueden presentar sintomatología vicaria o por empatía, cuando no están vinculados a la víctima, y más directa cuando existe un vínculo

afectivo o cuando se sienten amenazados por el agresor, solo por su rol de observadores (Haro & García, 2014). En algunos casos, incluso, estos observadores se vuelven agresores de forma aislada (no sistemática), por obligación de los agresores. Todas estas situaciones generan emociones negativas, como la culpabilidad, irritabilidad, ansiedad, depresión, entre otros.

Este complejo panorama de riesgos de daño psicológico en los diferentes actores del acoso escolar, y principalmente en la víctima, exigen de la sociedad y sus instituciones, educativas y gubernamentales, implementar medidas de prevención, protección y reparación, con el fin de minimizar y, eventualmente, neutralizar este mal social. En esa lucha en contra del acoso escolar y sus estragos, el peso de la responsabilidad debería caer sobre los adultos responsables del cuidado de los alumnos en general, para impelerles a mejorar el sistema de diagnóstico y control del acoso escolar. Pero ello no elimina otra pieza importante en la atención de esta crítica situación, que se refiere a la promoción de un conjunto de habilidades o facultades psicológicas de autoprotección para la víctima.

En el área de atención a la víctima, enseñarle a esta a defenderse del maltrato recibido, no solo de forma física, sino con estrategias psicológicas, previas o posteriores al daño, suele ser asociado con un intento de responsabilizar a la víctima sobre su condición de tal. En ese estado de los hechos, se podría entender que si un sujeto no posee estas facultades de autoprotección atraerá a los agresores, y esto restaría parte de la responsabilidad de estos actores en la gestión del daño. Sin embargo, y sin ánimos de emprender una revictimización en quien ha recibido acoso escolar, es necesario, desde el perfil clínico de la psicología, entender cuáles son los factores psicológicos que colaborarían en mayor medida a una autoprotección posterior al daño y una reparación más eficiente y pronta de sus consecuencias

(Aparicio, 2009). Será esto, en última instancia, lo que permitirá establecer sistemas de soporte terapéutico basados en la evidencia sobre la efectividad de estos factores psicológicos en la recuperación de la víctima.

En ese sentido, la resiliencia, como habilidad de afrontamiento, podría resultar una pieza central en esta búsqueda de reparación y recuperación del daño recibido, promoviendo, a su vez, un desarrollo emocional y una mejoría en la protección yoica, que de alguna manera blinde al sujeto contra futuros ataques, de este u otro tipo de violencia. Así pues, la resiliencia se entiende como las características actitudinales y la capacidad de un sujeto para enfrentarse a los problemas de su vida, sin que estos le afecten o disminuyan de forma sistemática y que, en cambio, colaboren con su fortalecimiento (Gaxiola & Frías, 2007). En otras palabras, se trata de los recursos de adaptabilidad de un sujeto a las condiciones adversas y de riesgo a las que debe enfrentarse en su contexto de desenvolvimiento.

Así pues, un sujeto puede tener cualidades resilientes sin haberse enfrentado a problemas con la envergadura suficiente para poner a prueba su condición, en cuyo caso, la resiliencia sería potencial y lo protegería emocionalmente de situaciones riesgosas; pero será tras experimentar situaciones adversas donde estas facultades tendrán que hacerse presentes en toda su magnitud. En el caso del acoso escolar, por ejemplo, sería necesario entender si el potencial resiliente funciona como una autoprotección preventiva, que colabora en alejar al alumno del riesgo de recibir la agresión, o si el haber sido víctima de acoso activa o promueve el desarrollo de la resiliencia.

Gaxiola y Frías (2007) indican que la resiliencia se entendería como la sumatoria de 10 atributos constituyentes, que serían el afrontamiento, la actitud positiva, el sentido del humor, la empatía, la flexibilidad, la perseverancia, la

religiosidad, la autoeficacia, el optimismo y la orientación a la meta. A partir de la conjunción de estos factores, un niño o adolescente podría mejorar su calidad de vida, incluso en situaciones vitales complejas o extremas, al tiempo que continúa desarrollando vínculos prosociales.

Es todo esto lo que lleva a suponer como posible la existencia de una relación entre el acoso escolar y la resiliencia, como factor de autoprotección y de reparación, para estudiantes adolescentes, y lo que lleva a la formulación del problema de estudio, tal como sigue en el apartado a continuación. ¿Existe relación entre la resiliencia y el acoso escolar en estudiantes de 3º a 5º de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador?

Las leyes de protección contra la violencia en niños y adolescentes suelen definir a estos sujetos como víctimas especiales, dada su vulnerabilidad, generando esto en los estados, instituciones y sociedad en general la obligación a protegerlos y atender sus necesidades. Y esto es compatible con dos conceptos jurídicos relacionados a la protección del menor, el primero referido a la condición del niño y adolescente como sujeto de derecho y el segundo referido al interés superior del menor.

Siendo el menor un sujeto de derecho, no se trata solo de que el Estado lo proteja, sino de que lo faculte para que se proteja a sí mismo; es decir, para que esté empoderado, conozca y defienda sus derechos. Esto cambiaría la visión pasiva del menor como una persona en la que confluyen todos los cuidados y de la que no se espera desarrollo y comprensión de su condición ante la ley, permitiéndole ejercer un rol activo en función de sus derechos.

Y a la hora de que sus derechos entren en posible conflicto con los de otro ciudadano, debe privar el principio del interés superior del menor, que garantiza que

se elija la interpretación legal requerida para satisfacer el interés superior del menor; esto es, que se antepongan sus derechos a los del otro. Estos tres elementos, entonces (su comprensión como víctima especial, como sujeto de derecho y el interés superior del menor), demarcan la dinámica que deben seguir los estados al momento de diseñar sus políticas de atención, y de la misma manera son el fundamento que debe seguir toda acción ciudadana, relacionada con el desarrollo vital de niños y adolescentes, y eso incluye a la investigación científica.

En ese sentido, una investigación como la presente se ajusta a esta serie de preceptos, poniendo su foco de atención sobre un problema que afecta a niños y adolescentes, como lo es el acoso escolar, y buscando entender su correlación con un posible factor de autoprotección que ensalce el rol activo que debe tener el menor como sujeto de derecho, sin relevar al adulto de su obligación de cuidado. Se trata, en otras palabras, de entender al menos una de las fórmulas bajo las cuales el menor puede empoderarse tras una situación de violencia que le ha afectado. Y, entendiendo la gravedad de las consecuencias derivadas del acoso escolar, puede comprenderse la necesidad social de promover estudios con el foco del presente.

Por otra parte, es también un requerimiento de la psicología clínica y educacional comprender con más rigor el complicado panorama de la violencia entre pares que ocurre dentro del colegio, pues se trata de un espacio al que los jóvenes asisten para satisfacer su derecho a la educación y no deberían conculcarse otros de sus derechos en un espacio social diseñado para su cumplimiento. De la misma forma, la necesidad de ofrecer herramientas terapéuticas adecuadas para esta población valida la necesidad de una investigación como la presente, en tanto que de sus resultados se podrá cuantificar la importancia que puede tener la promoción de la resiliencia en adolescentes, tanto antes de que reciban algún tipo de acoso escolar,

como medida de autoprotección preventiva, como posterior a que se cumpla la posibilidad de recibirlo, como agente curativo.

Finalmente, esta investigación contribuirá a ampliar, con el adecuado sustento, el acervo estadístico acerca del estado de este problema en el Sur de Lima y a su vez en el Perú, siendo esto un punto necesario para lograr la sensibilización social que movilice a los entes gubernamentales a cumplir con el rol que se les ha asignado en el cuidado de los menores y la ejecución de políticas eficientes. Y, de la misma manera, ampliará el desarrollo de las líneas de investigación centradas en la psicología infantojuvenil de la Universidad Autónoma del Perú, permitiendo a futuros investigadores el contar con antecedentes locales válidos para sus estudios.

Como objetivo general se determinará si existe relación entre la resiliencia y el acoso escolar en estudiantes de 3º a 5º de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador. Asimismo, se pretende corroborar los objetivos específicos 1. Determinar los niveles de resiliencia en estudiantes de 3º a 5º de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador; 2. Identificar la presencia de acoso escolar en los estudiantes de 3º a 5º de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador; 3. Analizar las diferencias que existen en los niveles de resiliencia en función de las características sociodemográficas de los estudiantes de 3º a 5º de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador; 4. Analizar las diferencias que existen en la presencia de acoso escolar en función de las características sociodemográficas de los estudiantes de 3º a 5º de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador; 5. Determinar la magnitud y dirección de relación entre los niveles de resiliencia y la presencia de acoso escolar en los estudiantes de 3º a 5º de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador.

En cuanto a las limitaciones, la principal limitación está asociada a la dificultad de obtener información fiel a la realidad, siendo un tema tan delicado y caracterizado por el ocultamiento colectivo como el acoso escolar, por medio del autoinforme de sus principales actores, a saber, los adolescentes, que pueden ejercer el rol de agresor, víctima u observador. Además, al realizar esta recolección de información dentro de los mismos espacios educativos donde se viven las situaciones de acoso escolar, es más probable que surja el temor de ser expuesto o delatado, todo lo cual genera altos niveles de reactividad, que pueden derivar en una recolección de datos con múltiples falsos negativos. También es posible que la muestra a evaluar no tenga clara la diferencia entre violencia aislada entre pares y acoso escolar, con lo cual se puedan alterar los datos recabados, incluso a pesar de la escogencia de un instrumento de medición con adecuada confiabilidad y validez, esta vez con falsos positivos.

Por otra parte, dado que cifras elevadas de acoso escolar suelen estar asociadas a ineficiencia en el control de parte de docentes y directivos, es posible encontrar resistencia o confabulación con el ocultamiento de parte de algunos docentes o directivos, para evitar el estigma de dirigir un grupo de alumnos que está realizando acciones de acoso escolar a sus espaldas y sin su conocimiento.

Todo lo anterior espera ser subsanado por medio de una jornada previa de sensibilización a la población, para entender las implicaciones reales del acoso escolar para sus diferentes actores, la necesidad de romper el silencio y entender que no existe estigma en no poder controlar algo que está caracterizado por su secretismo y, finalmente, colaborar con la comprensión de la investigación que se llevará a cabo, de modo que se entiendan sus límites, alcances y garantías, y que esto colabore con la reducción de la reactividad y fomente el rapport diagnóstico requerido para que la información recabada sea fiable.

Internacionalmente existen investigaciones como la de Soracá et al. (2020) estudiaron la relación entre la Resiliencia y las conductas de acoso y violencia escolar de las instituciones educativas de Cúcuta desde un paradigma positivista, un enfoque metodológico cuantitativo, un diseño no experimental y un alcance correlacional, los instrumentos que utilizaron fueron la “Escala de resiliencia de Wagnild y Young (ER)” (1993) y el “Manual AVE acoso y violencia escolar” (2006) en una población de 25 escolares de cuarto grado de primaria. Se halló que el 28% de la muestra tenía 11 años, así como, el 56% pertenece al sexo masculino, el 60% de sujetos correspondían al quinto grado, el 84% vive con sus padres, en cuanto a las dimensiones de resiliencia y sus niveles, la ecuanimidad presenta un 100% “bajo”, la satisfacción personal con un 72% “medio”, el sentirse bien tiene un 56% “muy baja”, la confianza en sí mismo el 100% en “medio”, la perseverancia un 100% “medio”, y la resiliencia un 68% “Bajo”. Respecto a las dimensiones del acoso escolar y sus niveles, la exclusión presenta “baja” en un 100%, en hostigamiento un 88% en bajo, en bloqueo “muy bajo” con un 52%, en coacción “muy bajo” con un 72%, la manipulación “baja” con 88%, las agresiones con un 100% “bajo”, intimidación en un 92% “bajo”, amenazas 88% “muy bajo”, las modalidades de acoso muy bajas en un 88%. Por otro lado, con 100% en “baja” de disminución la autoestima, la ansiedad, el estrés postraumático, distimia y somatización se demostró no haber relación entre la resiliencia y conductas de acoso en esta población específicamente, sin embargo, si existe relación entre las dimensiones de ecuanimidad (ER) con un 0.42% e intimidación (AVE) con 0,04%, además ecuanimidad (ER) 0,41% con distimia (AVE) 0,04 y finalmente ecuanimidad (ER) 0.46% con auto desprecio (AVE) 0,02%.

Herrera (2020) realizó un estudio para conocer la relación entre el perfil de agresividad y los niveles de resiliencia en adolescentes del Centro de Adolescentes

Infractores de Riobamba, que fue un modelo de estudio transversal de forma no experimental, y correlacional. Realizada con la muestra de 37 jóvenes en edades de 13 a 18 años, quienes fueron evaluados mediante las siguientes herramientas: la adaptación del test de Wagnild y Young (1993) denominada "Escala de Resiliencia"; por Castilla et al. 2014), el test de Andreu (2010) titulado el Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsividad en Adolescentes; y una ficha sociodemográfica. No se encontró significativa relación de resiliencia con agresividad. En cuanto a los porcentajes de la muestra, se concluye que un 40,5% jóvenes evaluados tiene un nivel bajo de resiliencia, en agresividad el perfil de la agresividad impulsiva es más extendido, también en las puntuaciones de resiliencia y el tipo de agresividad no existen diferencias significativas.

Quispe y Ortiz (2018) realizaron un estudio para analizar el estilo parental y las conductas agresivas en adolescentes del Centro de Adolescentes Infractores de Riobamba. El estudio fue de tipo no experimental, transversal y descriptiva. 15 varones entre 15 y 17 años conformaron la muestra. El "Cuestionario de Estilos Parentales de Baumrind" (1994) y el "Cuestionario de Agresividad (SQ)" de Buss & Perry (1992) fueron los instrumentos aplicados para obtener los resultados, mostrando que entre las variables estilos parentales y conductas agresivas existe un nivel de significancia menor a 0,05, refiriendo dependencia entre las variables. Se concluye que en promedio existe un nivel moderado alto de agresividad, principalmente física y que los adolescentes, en mayor medida, tienen una percepción de que sus padres son autoritarios, además de ver que el padre es el menos involucrado en la educación.

Chuquillín y Zagaceta (2017) realizaron un estudio, titulado "Violencia en las escuelas desde la perspectiva de sus actores". El caso de una escuela secundaria en

la Ciudad de México. El objetivo fue analizar los diferentes tipos de violencia que pueden ocurrir en una escuela secundaria en una población mexicana. Se trató de un estudio cualitativo mediante el método etnográfico con una muestra censal de toda la escuela con sesiones de observación participante 3 días a la semana durante 2 años. Como métodos de recopilación información, se usó el focus group, las entrevistas y las guías de observación. La principal conclusión de la investigación fue que las siguientes formas de violencia están presentes en la escuela estudiada: sistemáticas (las relacionadas con el papel de la escuela en el mantenimiento del orden), relacionales (entre los estudiantes, y entre este y los profesores) y los que provienen del contexto sociocultural (que se dan en la escuela, pero van más allá de sus límites). También se aclara que muchos de estos tipos de violencia son naturalizados por los distintos actores, lo que los perpetúan.

En el Perú, Laureano (2018) estudió la relación entre *Resiliencia y acoso escolar en estudiantes de secundaria de las instituciones educativas del distrito del Agustino, Lima 2018*. Siendo una investigación de tipo descriptivo – correlacional con diseño no experimental, el tamaño de la muestra calculada es de 148 estudiantes de ambos sexos de 3° a 5° de secundaria en 2 instituciones educativas públicas de El Agustino. Los instrumentos empleados fueron la “Escala de Resiliencia (ER)” adaptada por Novella (2002) y “Auto-test de Cisneros - Acoso escolar” adaptado por Oroscó (2012), para la correlación se utilizó estadísticas no paramétricas de Rho de Spearman, donde se halló un valor  $p < 0.05$ . Como resultado general, se afirma que existe una correlación inversa y significativa de intensidad moderada entre resiliencia y acoso escolar ( $r = 0.407$ ).

Zapata (2019) realizó un estudio con el objetivo de determinar la relación significativa que existe entre *Resiliencia y Acoso escolar en adolescentes de las*

*instituciones educativas de la ciudad de Piura – 2018*, se utilizó un diseño no experimental de diseño correlacional, para ello contó con una población de 390 estudiantes, se les aplicó la “Escala de Resiliencia” de Wagnild y Young (1993), la versión adaptada por Saldarriaga (2016 ) y el “Auto-Test Cisneros” sobre acoso escolar (Piñuel & Oñate, 2005) adaptada por Ayala (2016). Los principales hallazgos señalan relación negativa y de intensidad baja entre la resiliencia y el acoso escolar ( $r = -0.261$ ). Por lo tanto, a mayor resiliencia, menor acoso escolar.

Núñez (2018) realizó un estudio, titulado *Acoso escolar en estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria Institución Educativa 2024 Los Olivos 2018*. Cuyo objetivo fue determinar la prevalencia del acoso escolar en una población de Los Olivos. Siendo un estudio descriptivo, con la muestra de 141 estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria. Fue utilizado el “Auto Test de Cisneros de Acoso Escolar”, de Piñuel y Oñate (2005) y concluyó que el acoso escolar tubo un equivalente de un 46,1% en la muestra, representándose los siguientes porcentajes para cada una de las dimensiones del instrumento: desprecio y ridiculización, 61%, coacción, 75,2%, restricción y comunicación, 53,2%, agresiones, 50,4%, intimidación y amenazas 65,2%, exclusión y bloqueo social, 61,7%, hostigamiento verbal, 61% y robos, 41,8%.

Hernández (2019) realizó un estudio, titulado *Acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador con alto y bajo nivel de inteligencia emocional*. La cual tuvo como objetivo probar relación entre el acoso escolar y la inteligencia emocional en una población del Lima Sur. Se trató de un estudio descriptivo-correlacional, con una muestra de 300 alumnos entre 12 y 16 años. Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron el “Auto Test de Cisneros de Acoso Escolar”, de Piñuel y Oñate (2005) y el “Inventario Emocional

Baron Ice Na – A”, de Bar-On (2006). Se concluye que no existe relación entre las variables analizadas.

Con la finalidad de estudiar la relación entre resiliencia y habilidades sociales, Sosa y Salas-Blas (2020) evaluaron a 212 estudiantes de cuatro instituciones educativas de nivel secundaria del distrito San Luis de Shuaro (selva central peruana), estudiantes de 1° a 5° grado, sus edades varían de 11 a 20 años, el 52% hombres. emplearon la “Escala de Resiliencia para Adolescentes” de Prado y Del Águila (2003) y la “Lista de Chequeo de Habilidades Sociales” de Goldstein, estandarizada por Tomás y Lescano (2003). Se halló que la resiliencia correlacionó positivamente con las dimensiones de la lista de chequeo de las habilidades sociales, concretamente se halló altas relaciones con habilidades frente al estrés, habilidades de comunicación, habilidades de planificación, habilidades alternativas a la violencia y habilidades relacionadas a los sentimientos. Según sexo hubo diferencias significativas en las habilidades de planificación, siendo las mujeres las que puntuaron más alto.

El concepto de resiliencia es un préstamo que ha hecho la psicología de la ingeniería. En esa área, se entiende por resiliencia a la propiedad de los materiales para resistir un impacto o fuertes presiones y posteriormente volver a su forma inicial. La resiliencia como concepto psicológico traslada esta propiedad de los materiales a los humanos, entendiendo que el impacto o las presiones a las que se hace frente son de tipo socioemocional o psicológicas, y que la forma inicial se refiere a un punto base de salud mental previo al impacto recibido (Vanistendael, 2005).

Así pues, la resiliencia sería la capacidad de hacer frente a situaciones vitales complejas y aversivas, amenazas a la integridad psicológica, alto nivel de estrés, trauma psicológico o agotamiento emocional intenso, revirtiendo este estado de los hechos en un tiempo relativamente breve después de finalizado el reto psicológico y

haciendo uso de recursos propios. Si además de eso, el sujeto completa el ciclo con mejores herramientas personales de afrontamiento, conocimientos nuevos, una perspectiva vital positiva y renovada o bien una fortaleza personal mayor, se entendería que el nivel de resiliencia es más alto (Vanistendael, 2005).

En ese sentido, la resiliencia debe entenderse como una capacidad adaptativa del individuo al mismo tiempo que un recurso de afrontamiento. Cuando se toma en cuenta el potencial del sujeto de responder de forma resiliente ante un grupo de situaciones específicas se está usando el término entendido como capacidad adaptativa. Y cuando se evalúa la capacidad real puesta en práctica en una situación de tensión vivida por el sujeto, lo que se toma en cuenta es la resiliencia en cuanto a recurso de afrontamiento. Como capacidad adaptativa, se encontraría en una categoría similar a la creatividad, la plasticidad y la inteligencia emocional, mientras que como recurso de afrontamiento estaría emparentado con la perseverancia, el optimismo y la proactividad (Salgado, 2005). Ahora bien, sea que se conciba a la resiliencia como capacidad adaptativa o como recurso de afrontamiento, es necesario entender que la misma puede ser desarrollada en cualquier individuo y cuyo potencial, de hecho, lo posee todo humano, de modo que es un elemento a considerar para lograr el desarrollo personal de cada individuo.

La resiliencia se puede clasificar de acuerdo al contexto en el que se le utiliza. En ese sentido, Rodríguez et al. (2011) postulan que son posibles cuatro tipos de resiliencia, a saber: psicológica, familiar, comunitaria y vicaria. A continuación, se explica cada uno de ellos.

La resiliencia psicológica sería la que permite enfrentarse a los cambios y demandas propios del desarrollo vital, como por ejemplo la comprensión de la pubertad en la adolescencia, o de las limitaciones en la salud que se asocian a la

vejez. También servirá para hacer frente a las propias limitaciones de la experiencia humana, como a las distorsiones cognitivas, las batallas contra la autoestima, entre otros. En líneas generales, es la resiliencia privada de cada sujeto, incluso cuando la usa para hacer frente a problemas propios de su interacción con otras personas, siempre que la resiliencia de tales interacciones no sea comprendida por alguna de las categorías colectivas que siguen a esta (Rodríguez et al., 2011).

La resiliencia familiar, entonces, sería la que se utiliza para hacer frente a los problemas de la vida en familia, pero principalmente a la sumatoria de todas las resiliencias individuales de los miembros de una familia, que les permiten salir de situaciones complejas fortalecidos. Así pues, este tipo de resiliencia debe entenderse desde una perspectiva individual y grupal, pues en ambas instancias se espera que opere. En otras palabras, los resultados positivos derivados de la resiliencia familiar benefician tanto a cada miembro por separado como a la familia como sistema. Un ejemplo de este tipo de resiliencia es la que se requiere para hacer frente a una muerte inesperada o a la quiebra financiera familiar (Rodríguez et al., 2011).

La resiliencia comunitaria, por su parte, se refiere a la fortaleza que pueda tener una comunidad, una región, un país o un grupo concreto de personas, para afrontar situaciones que les afectan de forma colectiva. De nuevo la misma puede operar tanto a nivel individual como colectivo, aunque es más probable en estos casos que no todos los sujetos del colectivo presenten rasgos resilientes, aunque todos recibirán los beneficios de tal resiliencia, incluso si no aportan su cuota personal en el proceso. Este tipo de resiliencia, entonces, sería la que se podría observar ante desastres naturales, guerras, dictaduras o procesos sociales complejos (Rodríguez et al., 2011).

Por último, la resiliencia vicaria sería la que beneficia a un sujeto que no ha sufrido las consecuencias negativas o el estrés personal, pero que conoce de primera

fuerza la experiencia de otro sujeto que lo ha vivido, y este relato alimenta sus recursos resilientes, permitiéndole esto fortalecerse a nivel personal tal como si hubiera recibido el daño. Esto suele darse, mayormente, ante relaciones interpersonales muy estrechas, y es lo que genera un impacto tan importante en el sujeto como para activar sus recursos resilientes a pesar de no haberse expuesto al estrés de forma directa. Este tipo de resiliencia se suele presentar, también, en psicólogos u otros profesionales que deben exponerse al relato de terceros de experiencias traumáticas o situaciones potencialmente activadoras de la resiliencia (Rodríguez et al., 2011).

La teoría de Wagnild y Young (1993) es una de las más importantes y utilizadas a nivel mundial, dada su probada efectividad a la hora de medirla y atenderla. De sus estudios se deriva la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young, que será la que se utilizará en la presente investigación, por su gran respaldo por la comunidad científica, y su excelente confiabilidad y validez.

Para estos autores, la resiliencia debe entenderse como una característica de la personalidad, lo que quiere decir que la misma se forma a lo largo de la vida, y se fortalece y termina de definir entre la adolescencia y la adultez, junto con los demás elementos de la personalidad. En ese sentido, se entiende que la resiliencia sería un valor relativamente fijo del individuo, con pequeñas variaciones a lo largo del desarrollo vital, aunque la misma puede ser estimulada desde edades tempranas y en periodos más avanzados de la misma.

Sería, entonces, un elemento positivo de la personalidad, que se encarga de resistir la presión que ejercen los diferentes estresores que pueden presentársele a un sujeto, hacerles frente de forma eficiente e incluso moralmente correcta, y finalizar

la situación con un aprendizaje y desarrollo personal que no se hubiera tenido de no enfrentarse a dichos estresores.

Wagnild y Young (1993) describen dos factores de la resiliencia, que son los mismos que miden en su test. Estos serían la competencia personal y la aceptación de uno mismo y la vida. El primero se refiere a valores como la confianza en sí mismo, la independencia, la capacidad de decisión, la dificultad para darse por vencido, la creatividad y la perseverancia. El segundo guarda relación con la posibilidad de estar en paz consigo mismo a pesar de las dificultades (aceptar la vida y la realidad tal como viene), lo mismo que poner en balance la vida propia para proveerla de estabilidad, y responder con flexibilidad y de forma adaptativa.

Sobre la base de estos factores, Wagnild y Young (1993) listan cinco dimensiones, que describen el comportamiento resiliente y lo operacionalizan. Estas serían la confianza en sí mismo (y en los recursos y fortalezas propias), la ecuanimidad (lo mismo que equilibrio y balance ante las situaciones vitales difíciles), la perseverancia (que incluye también la autodisciplina), la satisfacción personal (que implica sentirse a gusto con el aporte que se hace a la vida personal y colectiva) y la capacidad para sentirse bien solo (asociada a la independencia y la libertad individual).

Como se puede observar, se trata de una teoría simple pero profunda, que permite entender la resiliencia en toda su cualidad humana. Es, además, una teoría perfectamente compatible con la medición cuantitativa, en principio porque fue diseñada en conjunto con un instrumento de medición. Así que, además, se trata de un aporte pragmático para comprender una variable de la complejidad de la resiliencia.

En cuanto al Acoso Escolar, Oñate y Piñuel (2007), dos autores que son referencia internacional en el estudio del acoso escolar, este concepto puede entenderse como un tipo de agresión que realizan uno o más sujetos de forma intencional y continua sobre otro u otros, que puede ser de tipo verbal o modal, signada por la crueldad del trato. El acoso se realiza para lograr la intimidación, el control, la amenaza o la agresión sobre la o las víctimas, o ya bien para obtener algo de dichas víctimas mediante la imposición de lo anterior. Estos comportamientos afectan de forma importante la dignidad e identidad propia de las víctimas.

Olweus (2005) plantea algunas diferencias con respecto al concepto de Oñate y Piñuel (2007), indicando que los comportamientos no necesariamente tienen que ser de una crueldad marcada, siempre que se presenten de forma sistemática y continua en el tiempo, que vendría a ser la principal característica del acoso escolar. Además, explica que los acosadores practican estas acciones hostiles o directamente agresivas sobre sujetos con pocas habilidades de defensa, al menos en el contexto en el que ocurre la violencia. En ese sentido, el agresor o los agresores tomarían una postura oportunista y sacarían ventaja de cualquier variable personal de la víctima que les permita discriminarlo y, por ende, restarle poder de respuesta en el contexto en el que se desenvuelve. Así pues, podría apelar a su estatus socioeconómico, zona de residencia o de proveniencia, características físicas, entre otros.

Lo anterior permitiría suponer que todas las víctimas de acoso escolar son indefensas y en ello se basa la elección del agresor o los agresores, pero no necesariamente funciona de esa forma, tal como aclara Olweus (2005). Se trata, en cambio, de que el agresor o los agresores aprovechan las debilidades situacionales o contextuales de la víctima para reducir su voluntad y capacidad de defensa, de modo que se sienta incapacitada de hacer frente a la situación de acoso,

independientemente de sus capacidades reales para enfrentar al agresor, fuera del contexto que este ha diseñado para mantener la superioridad.

Algunas estrategias que puede utilizar el agresor para mantener esa superioridad contextual serían el agruparse con otros sujetos intimidantes, demostrar su popularidad social e impunidad o indiferencia ante las restricciones conductuales o normativas institucionales, entre otros elementos (Olweus, 2005). Así es como se puede observar que el acoso escolar es una relación donde priva la asimetría de poder, pero no se trata de una asimetría objetiva en todos los casos, sino de una construcción social de dicha asimetría.

Es por ello que Cerezo (2001) y Garzón (2015) centran su definición del acoso escolar en el poder, entendiendo que el mismo es el marco que facilita que se presenten las conductas violentas en el contexto educativo. Así pues, el acoso escolar sería la manifestación clara de dicho poder de uno o más alumnos, que ejercen el rol de victimarios, sobre uno o más pares, que ejercen el rol de víctima, pues no ostentan dicho poder o el que tienen es menor. Este poder que tienen los agresores, para este autor, tiene su semilla en los espacios o momentos en los que no llega o no alcanza la normativa institucional o la presencia de adultos responsables. Siendo el acoso oportunista como es, cada espacio o momento baldío del poder que ejercen los adultos en el sistema educativo, será librado por los estudiantes para poseerlo. Los resultados de estas batallas definen quién puede llegar a convertirse en agresor y quién en agredido.

Sin embargo, lo anterior no implica que las instituciones educativas deberían ser espacios de control absoluto de parte de los adultos sobre los estudiantes, pues ello también da pie a situaciones de violencia, en ambos sentidos. Funciona más como una descripción del proceso de pérdida de la simetría del poder entre los actores

del acoso escolar. Y, en ese sentido, más importante que el control absoluto de estos espacios y momentos libres de la norma institucional, es la comprensión de su dinámica, para anticiparse a los posibles problemas y darles una solución preventiva (Garzón, 2015).

Por esta razón, los agresores sistematizan las conductas de acoso que realizan. Ello les permite mantenerlas ocultas del control adulto e institucional, de modo de mantener la cuota de poder a su favor, en la misma medida que colabora al sostenimiento del silencio de la víctima y de los pares observadores, que es también una forma de mantener la inferioridad de poder. Todo lo anterior lleva a que las situaciones de acoso sean detectadas después de mucho tiempo de instauradas, cuando ya sus consecuencias pueden ser altamente nocivas, o que no se lleguen a detectar en ningún momento.

Otros autores, como Serrate (2007), Alcántara (2008) y Beane (2006), ponen su énfasis en las consecuencias del acoso escolar, entendiendo que el mismo puede llevar a la víctima a desarrollar trastornos de ansiedad, siendo el causante de muchos de los problemas emocionales que presentan los jóvenes durante su vida escolar, sin contar las consecuencias que puede tener en la salud física, que van desde pequeños moretones hasta heridas importantes o reducción de la salud a nivel general. También son una importante causa del suicidio adolescente, que funciona como una salida de escape para las víctimas que no se han atrevido a delatar su situación o que no han recibido el apoyo esperado al respecto. Siendo tan graves estas consecuencias, como lo son, es necesario que su control y prevención se coloque como prioridad en las acciones institucionales de los centros educativos.

Por todo lo anterior es que autores como Márquez et al. (2016) consideran que el acoso escolar es un problema de salud pública y, además, comprenden que se

trata de un problema que está en franco crecimiento en la mayoría de las regiones globalizadas del mundo. En ese sentido, es necesario profundizar sobre las características del acoso escolar, que permitan su detección temprana, lo mismo que sobre sus causas y consecuencias, para poder intervenir de forma adecuada en este contexto.

Las características principales del acoso escolar serían las siguientes:

Asimetría de poder: la persona que acosa tiene más poder que la persona victimizada y que los espectadores. Ese poder se lo disputa de los espacios y momentos en los que no se presenta o no es suficiente el control institucional o de los adultos responsables de la institución educativa. Debido a que la balanza de poder no es estática, y las circunstancias pueden cambiar en cualquier momento, todas las conductas de los acosadores están dirigidas al sostenimiento de la asimetría de poder a su favor, desalentando o atacando cualquier intento de cambio del estado de las cosas. Sin embargo, es posible que cualquiera de estos roles se modifique o revierta si se presentan cambios en la dinámica de poder entre los estudiantes (Garzón, 2015).

Oportunismo del acoso: El acoso suele iniciarse de forma oportunista, como respuesta a una situación no controlada ni prevista por el acosado, pero que este aprovecha a su favor. Por ejemplo, el hecho de que un estudiante se orine podría propiciar el inicio del acoso. O ya bien, de una agresión aislada, sin intención de acoso, que ha tenido buena receptividad en términos de atención hacia el acosador, el mismo puede alentarse a sistematizar la misma y darle continuidad en forma de acoso. También podría provenir de ligerezas en el lenguaje del docente, al referirse a la víctima, que luego es usada por los agresores para iniciar el acoso. Así pues, una vez el acoso inicia suele no detenerse hasta que es detectado (Oñate & Piñuel, 2007).

Sistematización del acoso: La intimidación, el daño social y las agresiones suelen ser organizadas, sistemáticas y ocultas. Para poder perpetuarse en el tiempo, es necesario que el acosador elabore un sistema de acoso organizado, que se mantenga oculto del control institucional y adulto. Esta sistematización implica establecer un dominio de territorio, encontrar la mayor cantidad de aliados, desalentar cualquier intento de revelar el abuso, minimizar y atemorizar a la víctima, de modo de impedir su defensa y petición de ayuda; todo ello mientras se repite la situación de acoso para mantener el estado conseguido o intensificarlo (García & Ascencio, 2015).

Cronicidad del acoso: Como se deriva de lo anterior, el acoso escolar se caracteriza por ser duradero y extenderse en el tiempo. Por regla habitual, el acoso suele descubrirse cuando ya tiene mucho tiempo instaurado, o suele revelarse ya cuando el mismo ha finalizado tiempo atrás. Las dos características que vuelven más intensas a las agresiones recibidas, no es el grado de daño puntual de la misma, sino la sistematización con la que se presentan y su cronicidad. Así pues, una agresión relativamente menor, que en circunstancias aisladas no generaría ninguna consecuencia importante, ante la sistematización y cronicidad que caracterizan al acoso escolar, puede tornarse en una situación mucho más difícil de tolerar que una agresión muy fuerte, y tiene efectos negativos más dañinos y duraderos (Olweus, 2005).

Ocultamiento del acoso: Como ya se ha mencionado, el acoso escolar se caracteriza por permanecer oculto ante los sujetos que podrían controlarlo o frenarlo; es decir, ante padres, docentes y autoridades de la institución educativa. Ello deriva de la ya explicada sistematización, pero es una característica del acoso escolar en sí misma. El ocultamiento del acoso hace que su medición resulte compleja y que el testimonio de sus actores no siempre resulte fiable. El acosador procura, por medio

de la intimidación, que nadie lo delate y, por medio de la sistematización, que los adultos no se enteren por sus propios medios. Así pues, el ocultamiento, la sistematización y la cronicidad serían la triada que vuelve tan nocivas a las situaciones de acoso escolar (Chuquillín & Zagaceta, 2017).

Dificultad de categorización de los actores: Dado que es una situación con reglas tan marcadas, podría resultar tentador intentar delimitar a los actores de acuerdo a rasgos fijos, que permitan hacer una detección preventiva y establecer medidas de protección. Pero no siempre los actores que participan del acoso escolar se ajustan a estas categorizaciones. Por ejemplo, es posible encontrar, entre los victimarios, a sujetos con trastornos de la conducta, pero, en la mayoría de los casos, no reúnen los criterios mínimos. Y es posible encontrar entre las víctimas a sujetos patológicamente inseguros o con baja autoestima, pero también es posible encontrar sujetos con una integridad psicológica plena, previo a recibir el acoso. Se trata, pues, de una situación en la que los roles se definen a través de las acciones, mientras las mismas se van desarrollando, si bien algunos rasgos definitorios pueden presentarse en algunos casos (Oñate & Piñuel, 2007).

Multicausalidad: Se trata de un problema que no puede ser reducido a una única causa o un grupo definido de causas. El acoso escolar es un fenómeno complejo en el que es posible identificar algunos escenarios que favorecen su aparición, pero que no implican causalidad, porque pueden presentarse en otros contextos, sin que el acoso se dé. Por ejemplo, la laxitud en el control de los estudiantes por parte de los adultos responsables en la institución educativa podría propiciar uno de estos escenarios favorecedores, lo mismo que un clima escolar y áulico deficiente, o la presencia de otras formas de violencia escolar, como el mobbing entre los docentes o ya bien violencia cultural en la zona en la que está circunscrito

el centro educativo. También influirán factores familiares propios de cada uno de los actores, como la violencia doméstica, la crianza negligente, la comunicación ineficiente, la disfuncionalidad familiar, entre otros. Y, finalmente, es posible detectar rasgos en los actores que podrían propiciar las situaciones de acoso, pero que, al igual que los demás rasgos mencionados, solo suman evidencias una vez que la situación de acoso es detectada, pero que no tienen el mismo éxito a la hora de predecir posibles casos de acoso escolar. Por ello, el acoso escolar debe analizarse caso a caso (Oñate & Piñuel, 2007)

En el acoso escolar se presentan tres tipos de actores. El acosador o agresor, el acosado o víctima y el espectador u observador. Cada uno de ellos tiene un rol central en el mantenimiento de este tipo de violencia y unas características propias, que se analizan a continuación, de acuerdo a los postulados de Benítez y Justicia (2006).

Así pues, el acosador sería quien dirige y realiza las conductas de acoso escolar contra la víctima, y quien organiza a los espectadores para que se alíen en contra de la víctima. En ese sentido, es quien ostenta el poder grupal para ejercer la violencia contra otros o dictaminar quién ejerce la violencia contra quién. Por ello, para ser considerado agresor no es necesario que se realicen actos de violencia contra otros, pues basta con que se planifiquen y deleguen en otros sujetos. El acosador, desde este punto de vista, es un líder negativo, que puede llevar a otros a ejercer daño sobre terceros. De igual forma, más de un acosador se pueden unir para hacer daño a una o más personas, de modo que no todos tienen por qué ejercer este liderazgo, de la misma manera que es posible que el acosador opere en solitario, sin delegar comportamientos agresivos en otros (Benítez & Justicia, 2006).

En cuanto a sus rasgos personales, los acosadores suelen tener altos índices de impulsividad, baja tolerancia a la frustración, dificultad para retrasar la recompensa, un perfil agresivo, opositor, disruptivo y bajo en habilidades prosociales, como la empatía o el remordimiento. Habitualmente, de acuerdo a Benítez y Justicia (2006), provienen de entornos familiares violentos y tienen una tendencia elevada a presentar consumo de sustancia en etapas tempranas de su vida, además de fracaso escolar, manifestado en calificaciones deficientes, dificultades de aprendizaje, repitencia o deserción escolar.

De acuerdo a Rodríguez (2004), las motivaciones principales del acosador para realizar las conductas de acoso escolar serían un conjunto de necesidades distorsionadas y llevadas al extremo. Algunas de ellas serían la necesidad de protagonismo, la necesidad de sentirse superior y con poder, la necesidad de ser diferente (alguien a quien temer) o la necesidad de llenar un vacío emocional, que los lleva a buscar nuevas sensaciones, ante la imposibilidad o dificultad de sentir emociones positivas o negativas con la misma facilidad del resto. Como se puede ver, tanto el perfil psicológico como el motivacional de los acosadores guarda similitudes importantes con el perfil antisocial, de modo que podría considerarse como un predictor de este trastorno. Sin embargo, no es necesario que se presenten todas estas motivaciones en los acosadores, aunque lo habitual es que más de una de ellas se observen en cada caso.

Con respecto a la víctima, se trata del sujeto que sirve al acosador como blanco de sus comportamientos agresivos, o que cumple el rol de chivo expiatorio en un grupo, tras la señalización y campaña de manipulación de su imagen social hecha por el acosador. En la balanza de poder social del contexto escolar, la víctima sería el sujeto sin poder o con la menor cuota del mismo (Benítez & Justicia, 2006). Si bien

se han definido posibles rasgos psicológicos que puedan tener en común las víctimas, de modo que sirvan como predictores, la mayoría de estos rasgos son meramente contextuales (es decir, que aparecen como resultado del acoso y que no existían previo a este o no eran relevantes antes del mismo), y se puede creer que los mismos pertenecen a la configuración de la personalidad de la víctima, por un fenómeno conocido como error básico de atribución.

De acuerdo a Oñate y Piñuel (2007), la campaña de desprestigio que hace el acosador sobre la figura pública de la víctima tiene como objetivo instaurar en sus pares la certeza de que es un sujeto limitado, deficiente, fallido o, ya bien, que merece el daño recibido por sus características personales. Para ello, el acosador explota posibles defectos o inconveniencias contextuales de la víctima, convirtiéndolas, a ojos de sus pares, en verdaderas limitaciones o factores de vergüenza social. Por ejemplo, un ligero tartamudeo en la víctima podría servir al agresor para desprestigiar de forma sistemática a la víctima, impedirle comunicarse y dejar la sensación de que el defecto es mayor, profundamente vergonzoso y base suficiente para promover su marginación. Los observadores terminan cometiendo el error de atribuir en la víctima rasgos que le culpabilizan de recibir el daño, gracias al imperio de la opinión promovida por el acosador.

En cierto punto, es entendible que esto ocurra entre pares, pues se podría justificar en la poca experiencia vital. Pero el error falso de atribución en ocasiones también es cometido por los adultos, incluidos los que realizan investigaciones al respecto. Por ejemplo, se podría creer que las víctimas de acoso escolar suelen tener baja autoestima, ignorando dos aspectos importantes: que dicha baja autoestima podría ser posterior y no previa al maltrato recibido, y que, como ya se vio, muchos acosadores podrían también presentar baja autoestima y ello no los lleva a ser

víctimas. Así pues, el error falso de atribución consiste en rebuscar rasgos personales en la víctima que permitan explicar de forma más simple por qué ha sido elegida como blanco de las agresiones, y atribuirle causalidad (Oñate & Piñuel, 2007).

Sin embargo, en muchas ocasiones es difícil distinguir cuándo un rasgo psicológico de la víctima podría predecir el acoso escolar y cuándo se trataría solo de un error básico de atribución. Por ello, Benítez y Justicia (2006) revelan algunas características que suelen tener las víctimas, independientemente de si las mismas pueden entenderse o no como causas o predictores del acoso recibido. En ese sentido, la sumisión, la inseguridad, la baja autoestima y la actitud pasiva podrían ser los principales rasgos psicológicos de la víctima de acoso escolar. En cuanto a los factores sociales, estos autores indican que es común que la víctima tenga comunicación familiar deficiente, falta de grupos de apoyo adicionales a la familia y un mejor historial académico que las víctimas.

Por último, en lo referido a los espectadores, se entiende que son los que no agreden de forma directa a la víctima, ni reciben agresión directa de parte de los acosadores, manteniéndose en el medio de la situación, como observadores. En la balanza de poder social del entorno escolar, estarían en el punto medio de poder. No tendrían el suficiente poder para enfrentarse a los acosadores sin riesgos de volverse víctimas, ni tan poco poder como para convertirse en víctimas siempre que se mantengan al margen y no molesten a los acosadores (Benítez & Justicia, 2006).

Sin embargo, un espectador podría volverse un agresor secundario o indirecto, cuando, por exigencia del acosador, debe excluir a la víctima, o hacerle coro en el daño que este ejerce en la víctima. En ocasiones, solo mantenerse en silencio ante la posibilidad real de revelar la situación ante alguna autoridad puede entenderse como una forma indirecta de daño a la víctima. Y, de la misma forma, es posible que

se torne una víctima indirecta cuando la presión que ejerce el acosador para que tenga un rol más activo en el acoso colectivo, lo lleva a sentir temor, ansiedad u otra emoción negativa. También cuando experimenta trauma vicario o por empatía al observar el daño que recibe el acosado (Benítez & Justicia, 2006).

Es importante entender que el espectador no forma parte de una categoría exclusiva y, como tal, no tiene rasgos que lo definan. Ello, en tanto que su falta de participación directa, no implica ni aceptación ni rechazo del acoso. Es perfectamente posible que un espectador considere positivo, divertido o razonable el trato que da el acosador a la víctima, incluso deseando participar de forma directa del acoso escolar, pero no contando con la aprobación social para hacerlo. En ese sentido, podría volverse un acosador si las condiciones son ideales para ello. Y también podría repudiar en todos los niveles las conductas de acoso, con mayores o menores recursos de afrontamiento, lo que lo podría llevar a defender a la víctima, buscarle ayuda o, sencillamente, quedarse callado para evitar más problemas (Benítez & Justicia, 2006). Es por ello que los espectadores son la mejor muestra de que elaborar perfiles psicológicos muy cerrados en el caso del acoso escolar implica una simplificación peligrosa del fenómeno.

De la misma forma que al hacer la categorización de los actores del acoso escolar, al hablar de sus consecuencias, es necesario dividir las por cada uno de sus actores, pues lo que produce en cada uno será completamente diferente.

En ese sentido, la víctima es el principal actor afectado por la situación de acoso y, como tal, es el que recibe las consecuencias más adversas. Las consecuencias derivadas de la agresión física serían las más evidentes, pues se reducen a moretones, heridas, hematomas, quemaduras, fracturas, cicatrices y, en los casos más extremos, la muerte. Sin embargo, consecuencias como estas no son

las más comunes por el factor de ocultamiento del acoso escolar, o cuando ocurren se presentan en zonas difíciles de detectar. Lo mismo sucede con las consecuencias derivadas del daño a objetos materiales o el robo de los mismos, que es algo que deja una evidencia más clara del daño, aunque la víctima puede, en pro de mantener el silencio, adjudicarlo a descuidos o mal uso propio, o ya bien a accidentes (Olweus, 2005).

Pero hay otras consecuencias que son incluso más difíciles de observar, pues no dejan marcas visibles o un saldo en objetos de la víctima. Se trata de los daños emocionales y psicológicos que esta sufre y que se presentan en forma de sufrimiento, vergüenza, desesperanza, disminución de la autoestima y el autoconcepto, angustia existencial e ideación o intento suicida. En formas crónicas el sujeto puede presentar trastornos psicológicos, como trastornos del sueño, de la alimentación, depresión, ansiedad, trastorno de estrés postraumático, fobia social, entre otros (Oñate y Piñuel, 2007). También se pueden presentar consecuencias en el contexto académico, como disminución del rendimiento, dificultades atencionales, asociaciones negativas sobre la adquisición de aprendizaje y desarrollo personal, retrasos académicos, entre otros (Quiroz, 2007). En algunos casos, por último, es posible que la víctima inicie conductas autodestructivas (Collell & Escudé, 2006).

En cuanto al acosador, el verse inmiscuido en este tipo de comportamientos a temprana edad puede ser un predictor de posibles conductas disociales más intensas o ya directamente en la formación de un perfil antisocial en la adultez. En ese sentido, el acoso escolar serviría como una suerte de campo de entrenamiento y desensibilización, que aumentaría su sensación de impunidad, su necesidad de poder y su relación inestable con el mismo y con los demás sujetos, pudiendo llevarle a ser un sujeto violento en sus relaciones de pareja, en su rol paterno, en sus relaciones

laborales o ya bien con su comunidad en general (García & Cerda, 2011). Durante la etapa escolar, el acosador podría presentar conductas prosociales limitadas o aisladas. Pero, ante la falta de estimulación de las mismas, surgirían las conductas antisociales como contraposición.

También es posible que se presenten conductas de abuso de sustancia, incluso durante la etapa escolar, como parte de las conductas de desensibilización ante la norma social que realiza el agresor para afirmar su posición de tal. En el contexto educativo, se espera un rendimiento deficiente, retraso académico y, finalmente, deserción escolar. En casos más críticos, el acosador también ejercerá acciones agresivas o violentas en contra de docentes y otros adultos de la institución educativa, ampliando su cuota de poder. Sin embargo, es importante recordar que no todos los acosadores terminan desarrollando este perfil, pues su ubicación en el rol de acosador podría ser meramente contextual y reducirse a un periodo breve de su vida, presentándose cambios a posterior, que le protegen de vivir estas consecuencias (García & Cerda, 2011).

Finalmente, para el espectador también es posible esperar ciertas consecuencias, pero resultan más difíciles de delimitar en tanto que no todos responden al acoso escolar de la misma manera. Se podría decir que, cuando el espectador se encuentra en una posición frente al acoso más similar a la víctima, que sus consecuencias serán similares a la de este, desarrollando, además, culpabilidad por no ayudar o por contribuir al maltrato. Además, es posible que lleguen a desarrollar trastorno por estrés postraumático de tipo vicario, solo por observar el daño sistemático que recibe la víctima. De la misma forma, cuando el espectador se encuentra en una posición frente al acoso más similar a la del acosador, se podrían esperar algunas de las consecuencias descritas para este, en casos aislados. Y ya

cuando la postura del espectador es neutral, resulta difícil delimitar una serie de consecuencias, pero es posible, como mínimo, que el sujeto manifieste incomodidad o malestar emocional con respecto a presenciar el acoso escolar, o ya bien temor de recibir el daño en algún momento, generando esto posibles distracciones académicas que puede disminuir su rendimiento (Oñate & Piñuel, 2007).

La teoría del acoso escolar de Oñate y Piñuel (2007) es una de las más usadas para la investigación de este tema, pues sus estudios resultan muy completos y se actualizan constantemente. Se basan en el Estudio Cisneros, un compendio de trabajos de investigación que, desde el año 2001, se encarga de indagar a profundidad sobre el mobbing laboral y el acoso escolar, siendo los estudios más extensos en cantidad de participantes y variedad poblacional hechos hasta la fecha. Esta teoría es la que sirve de sustento para el Auto Test de Cisneros de Acoso Escolar, que es el que se usará para la presente investigación. Así pues, la teoría de estos autores se basa en la identificación de la imagen social percibida por el sujeto, y sobre la base de esto ubicarlo en uno de los posibles roles del acoso escolar: acosador, víctima o espectador.

En ese sentido, el acoso escolar no sería más que la búsqueda del agresor de dañar la imagen social del agredido frente a sus pares, de modo de imponerse como superior a este, como alguien a quien la víctima no podrá hacerle frente, en tanto sujeto inferior. De la misma forma, el agresor procura que la sensación que se lleve la víctima sobre el ambiente en el que se desenvuelve, es que es hostil contra su persona (contra el agredido) y que no cuenta con ningún par que le preste soporte o se interese por su integridad personal.

Para Oñate y Piñuel (2007), los agresores realizan estos comportamientos no solo de forma intencional, sino que se sienten abanderados socialmente y con el

derecho natural que les otorga su poder adquirido en el contexto escolar. Es por ello que muchos observadores no participantes, terminan volviéndose participantes del acoso escolar. Dado que, para el agresor, todos forman parte de su círculo de poder, y de todos obtiene su pretendida autorización social, una forma de probar este postulado es forzando a terceros no participantes a involucrarse y realizar conductas de acoso sobre las víctimas. A estos terceros no se les puede considerar, estrictamente hablando, como agresores, salvo que actúen por iniciativa propia y con la intencionalidad de ejecutar un daño, abanderados por el propio poder conseguido. Así pues, un espectador puede terminar asumiendo un rol activo de agresor, pero no todos los observadores que agreden a sus pares pueden entenderse como agresores. En ese sentido, su rol es más parecido al de la víctima.

De acuerdo a la teoría de Oñate y Piñuel (2007), el acoso escolar se presentaría en un total de ocho dimensiones, que se definen a continuación:

1. Manipulación social: se refiere a los comportamientos del victimario dirigidos a lesionar la imagen de la víctima en su contexto social y, con ello, propiciar el rechazo de sus pares y la sensación de no pertenencia en la víctima.
2. Exclusión social: se refiere a las conductas del acosador dirigidas a excluir o rechazar a la víctima de las actividades sociales de su contexto, y que el resto del grupo se haga eco de este rechazo. Puede incluir, por ejemplo, impedirle hablar, opinar o participar en una actividad, pero no necesariamente el no responder a sus intentos de participar. Eso se observa en la siguiente dimensión.
3. Bloqueo social: se refiere al intento del victimario de bloquear y aislar en todos los contextos sociales posibles a la víctima de acoso, de modo de volverlo un marginado y hacerle sufrir. Para ello suele presionar a los observadores, de

modo que estos también ignoren a la víctima. Suele ser la modalidad más difícil de detectar y combatir y es la expresión más extrema, en comparación con la manipulación y la exclusión social.

4. Hostigamiento: se refiere, como se desprende de su nombre, de los intentos del agresor de hostigar y acosar a nivel psicológico a la víctima. Aquí se incluyen algunos comportamientos como el desprecio, la ridiculización, el menosprecio, los moteos, la burla, entre otros.
5. Intimidación: se refiere a los intentos del agresor de eliminar la voluntad del agredido de hacer frente a la situación de acoso, defenderse o delatarla ante posibles protectores. Esto se logra por medio de la imposición del miedo a actuar, el apocamiento y amedrentamiento.
6. Amenazas a la integridad: se refiere a una manifestación más directa de la intimidación y el hostigamiento, por medio de amenazas de daño físico, de parte del agresor hacia el agredido o hacia algún ser querido de este. En esta categoría se incluyen también las conductas de extorsión.
7. Coacción: se refiere a los intentos del agresor de generar, por medio de la hostilidad y las amenazas, presión en el agredido de modo que realice comportamientos contrarios a su voluntad y naturaleza. En algunos casos la coacción podría ser de naturaleza sexual, constituyéndose entonces en un acoso sexual.
8. Agresiones: se refiere al daño directo que ejerce el acosador sobre la víctima, ya sea en forma física o psicológica. Incluye la violencia directa en cualquiera de sus niveles, de modo que en esta categoría se pueden presentar conductas ya listadas en categorías anteriores, como las burlas o la exclusión. Acá

también se incluye también el robo y el daño realizado sobre las pertenencias de la víctima.

Se observa, entonces, que de acuerdo a la teoría de Oñate y Piñuel (2007), las conductas cuyo objetivo final es el bloqueo social se dividen en tres dimensiones, que van de menor a mayor intensidad del bloqueo, siendo estas la manipulación social, la exclusión social y el bloqueo social. De la misma forma, las conductas cuyo objetivo final es la intimidación se agrupan en cuatro dimensiones, que van de menor a mayor intensidad, siendo estas el hostigamiento, la intimidación, las amenazas a la integridad y la coacción. Finalmente, se presenta, en la última dimensión, a las agresiones, que sería todo comportamiento genérico dirigido a lesionar, física o psicológicamente a la víctima, y como tal puede presentarse en cualquiera de las dimensiones antes mencionadas. Se trata, en definitiva, de una teoría muy completa para la comprensión del fenómeno del acoso escolar.

Definición conceptual de la terminología empleada

Resiliencia:

“Característica de la personalidad que regula el efecto negativo del estrés y favorece la adaptación individual” (Wagnild & Young, 1993, p. 165).

Acoso escolar:

“Un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño o una niña por parte de otro u otros, que se comportan con él o ella cruelmente y que atenta contra su dignidad y sus derechos fundamentales” (Oñate & Piñuel, 2007, p. 42).

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGÍA**

## 2.1. Tipo y diseño

Esta investigación es de enfoque cuantitativo, de acuerdo con la definición de Hernández et al. (2014), para quienes este tipo de estudios se refiere a aquellos en los que se realiza medición cuantitativa de las variables de estudios, de modo que poder alcanzar las conclusiones y corroborar las hipótesis propuestas en esta investigación. En ese sentido, para esta tesis los datos cuantitativos serán los obtenidos a través de la aplicación, tabulación y análisis de las respuestas de la población a dos escalas psicométrica.

El diseño de investigación comprende el tratamiento de las variables, del tiempo y del alcance del estudio. En ese sentido, el diseño es no experimental en cuanto al tratamiento de las variables, transeccional, en cuanto al aspecto temporal, y correlacional, en cuanto a su alcance. Para Fernández et al. (2014), el diseño no experimental es el que se lleva a cabo sin manipular deliberadamente las variables o establecer variables o grupos de control; mientras que el diseño transeccional alude a que la recopilación de datos se realizará en un momento único, sin ningún tipo de seguimiento; y el diseño correlacional se encarga de determinar si dos o más variables se encuentran relacionadas en alguna medida, lo mismo que mide la orientación de dicha relación. Hablando de la presente investigación en concreto, la misma es no experimental porque a todos los sujetos de la muestra se le aplican los mismos instrumentos, sin establecer parámetros de control; mientras que se entiende como transeccional, pues toda la data se recabó en un lapso de tiempo único; y se considera correlacional, porque intenta probar la relación, en grado y dirección, entre la resiliencia y el acoso escolar en estudiantes de 3° a 5° de secundaria de una Institución Educativa Estatal de Villa El Salvador.

## **2.2. Población y muestra**

La población, también conocida como el universo, es, en palabras de Hernández et al. (2014), el conjunto de sujetos u objetos sobre los que se espera que los resultados de una investigación ofrezcan respuesta y, por ende, es sobre los que se dirige la atención. Para este estudio, la población a considerar son 790 alumnos de entre 3°, 4° y 5° grado de nivel secundario, del periodo académico 2019, de una Institución Educativa Estatal de Villa El Salvador.

En cuanto al muestreo, teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión quedó conformada por 647 participantes voluntarios de esta investigación. A continuación, se presentan dichos criterios de inclusión y de exclusión.

### **Criterios de inclusión**

Los siguientes son los criterios por medio de los cuales se incluyeron sujetos a la muestra:

Estudiantes de la Institución Educativa Estatal elegida.

Cursantes de 3°, 4° o 5° grado de secundaria.

De ambos sexos.

### **Criterios de exclusión**

Los siguientes serían los criterios por medio de los cuales se excluyeron sujetos de la muestra:

Los que no desean participar de forma voluntaria en la investigación.

Sujetos de otra institución educativa.

Sujetos de otros grados.

## 2.3. Hipótesis

### 2.3.1. Hipótesis general

Hi Existe relación entre la resiliencia y el acoso escolar en estudiantes de 3° a 5° de secundario de una Institución Educativa Estatal de Villa El Salvador.

### 2.3.2. Hipótesis específicas

H<sub>1</sub> Existen diferencias significativas en los niveles de resiliencia en función de las características sociodemográficas de los estudiantes de 3° a 5° de secundario de una Institución Educativa Estatal de Villa El Salvador.

H<sub>2</sub> Existen diferencias significativas en la presencia de acoso escolar en función de las características sociodemográficas de los estudiantes de 3° a 5° de secundario de una Institución Educativa Estatal de Villa El Salvador.

## 2.4. Variables y operacionalización

### 2.4.1. Variables de estudio

#### **Resiliencia**

**Definición conceptual:** “Característica de la personalidad que regula el efecto negativo del estrés y favorece la adaptación individual” (Wagnild & Young, 1993, p. 165).

**Definición operacional:** Valoración de acuerdo al baremo de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993, adaptado por Anicama & Chumbimuni, 2018), una vez aplicado tal instrumento.

#### **Acoso escolar**

**Definición conceptual:** “Un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño o una niña por parte de otro u otros, que se comportan con él o ella cruelmente y que atenta contra su dignidad y sus derechos fundamentales” (Oñate & Piñuel, 2007, p. 42).

**Definición operacional:** Valoración de acuerdo al baremo del Autotest Cisneros de Acoso Escolar (Piñuel & Oñate, 2005), una vez aplicado tal instrumento.

#### 2.4.2. Variables sociodemográficas

Las variables sociodemográficas que se recabaron en esta investigación fueron: (a) edad, (b), grado y (c) sexo.

**Tabla 1**

*Características sociodemográficas de la muestra*

Variable	Categoría	fi	hi%
Edad	13	33	5,10%
	14	171	26,43%
	15	229	35,39%
	16	187	28,90%
	17	27	4,17%
Grado	Tercero	216	33,38%
	Cuarto	224	34,62%
	Quinto	207	31,99%
Sexo	Femenino	347	53,63%
	Masculino	300	46,37%

En la Tabla 1, se muestra el conteo de las unidades elementales tanto en términos absolutos como relativos. Se puede notar que la mayoría de los estudiantes tienen entre 14 y 16 años (el 90,7%), y que la distribución por grado es bastante equilibrada. Destaca que la proporción de estudiantes de sexo femenino supera en 7 puntos porcentuales a la de sexo masculino.

#### 2.4.3. Operacionalización de las variables

**Tabla 2***Operacionalización de las variables*

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ALTERNATIVAS	INSTRUMENTOS		
Resiliencia	-Confianza en sí mismo / sentirse bien solo.	-Puntaje entre 35 y 59.	-3, 5, 6,	-Totalmente	Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993, adaptado por Anicama y Chumbimuni, 2018).		
			9, 10, 13, 17, 18, 19 y 24.	en desacuerdo. -Muy en desacuerdo.			
	-Ecuanimidad.	-Puntaje entre 20 y 36.	-7, 8, 11 y 12.	-En desacuerdo.			
			-Perseverancia.	-Puntaje entre 19 y 29.		-1, 2, 4, 14, 15, 20 y 23.	-Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
	-Satisfacción personal.	-Puntaje entre 14 y 24.				-16, 21, 22 y 25.	-Muy de acuerdo. -Totalmente de acuerdo.
Acoso escolar	-Desprecio-ridiculización.	-Puntaje entre 17 y 34.	-2, 3, 6, 9, 19, 20, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 46 y 50.	-Nunca. -Pocas veces. -Muchas veces.	Autotest Cisneros de Acoso Escolar (Piñuel y Oñate, 2005).		
			-Coacción.	-Puntaje entre 8 y 13.		-7, 8, 11, 12, 13, 14, 47 y 48.	

En se presenta la Tabla 2, con la operacionalización de las variables resiliencia y acoso escolar, dividiéndolas en dimensiones e indicadores, y mencionando también

los ítems que las representan en los instrumentos usados para la recolección de la información, y el tipo de alternativas de respuestas con las que cuentan dichos ítems.

## 2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

### 2.5.1. Escala de Resiliencia

Para evaluar la variable “resiliencia”, se utilizó la “Escala de Resiliencia de Wagnild y Young” (1993, adaptado por Anicama & Chumbimuni, 2018). El propósito de esta es evaluar la resiliencia como un tipo de respuesta adaptativa. La escala se validó en el Perú en una población universitaria. Está compuesta por 25 ítems diagnósticos, divididos entre 5 dimensiones, aunque en la práctica los resultados se calculan en función de 4 dimensiones o factores, en tanto dos de sus dimensiones se toman en cuenta como una sola. Se refiere concretamente a las dimensiones “confianza en sí mismo” y “sentirse bien solo”. Las respuestas a los ítems se presentan en una escala de Likert de 7 niveles, iniciando en “totalmente en desacuerdo” y finalizando en “totalmente de acuerdo”, de modo que se trata de una escala de apreciación personal. La aplicación de este instrumento puede ser individual o colectiva, lo mismo que puede ser auto aplicada o hetero aplicada.

Para el cálculo de los resultados se suman las respuestas dadas a cada ítem, de acuerdo con la guía de puntuación, que es fija para todas las opciones de respuestas de la escala de Likert, siendo 1 la puntuación más baja, para la opción “totalmente en desacuerdo” y 7 la puntuación más alta, para la opción “totalmente de acuerdo”. Ningún ítem se mide de forma inversa. Una vez sumado los resultados, tanto totales como por dimensión, los mismos son comparados con una escala percentilar, que permite obtener la interpretación final sobre la resiliencia del sujeto evaluado, siendo posibles los siguientes niveles: bajo, percentil menor a 25, promedio bajo, entre 26 y 50, promedio alto, entre 51 y 75, y alto, mayor a 76.

### **Propiedades psicométricas**

Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993, adaptado por Anicama & Chumbimuni, 2017) ha recibido distintos estudios para probar su validez y confiabilidad, de acuerdo con los autores de la adaptación peruana utilizada para esta investigación. Al respecto, se puede indicar que la confiabilidad obtenida por los investigadores originales fue de 0.91, mientras que la de Bracamonte y Díaz (2015), calculada sobre una población de pacientes con cáncer, fue de 0.93. Dado que, para la presente investigación, el instrumento sería utilizado en una población escolar adolescente, se realizó una prueba piloto con una muestra de 80 sujetos con estas características, de modo de verificar su fiabilidad en este grupo y garantizar su aplicabilidad en el presente estudio. Al respecto, la confiabilidad obtenida fue de 0.848, lo cual significa que la prueba psicológica en cuestión puede utilizarse en la esta población en concreto, confiando en los resultados de su medición.

En cuanto a su validez, Castilla et al. (2014, citados en Anicama & Chumbimuni, 2018) revisaron la validez de constructo encontrando consistencia entre las saturaciones factoriales y la división por dimensiones del instrumento original. Por su parte, los autores de la adaptación del instrumento utilizad en la presente investigación también citan el caso de Bolaños y Jara (2016), quienes realizaron validación por juicio de expertos al instrumento y por el método de validez de constructo de relación entre test y subtest, encontrando buenos resultados en ambos casos. Finalmente, Anicama y Chumbimuni (2018) también corrieron una validez de contenido, y calcularon posteriormente la V de Aiken, encontrando que todos los ítems tenían validez altamente significativa.

**Tabla 3***Puntajes, baremo y categorías diagnósticas de la Escala de Resiliencia*

Factor 1: Confianza y Sentirse bien solo		Factor 2: Perseverancia		Factor 3: Ecuanimidad		Factor 4: Aceptación de uno mismo		Resiliencia (Total)		Categoría
Desde	Hasta	Desde	Hasta	Desde	Hasta	Desde	Hasta	Desde	Hasta	
10	24	7	17	4	9	4	9	25	62	Bajo
25	39	18	28	10	15	10	15	63	100	Promedio Bajo
40	54	29	39	16	21	16	21	101	138	Promedio Alto
55	70	40	50	22	27	22	27	139	175	Alto

*Nota.* De Anicama y Chumbimuni (2018).

En la Tabla 3 se aprecia lo baremos para la Escala de Resiliencia de Anicama y Chumbimuni (2017).

**Tabla 4***Percentiles para la variable Resiliencia y sus dimensiones.*

p	Confianza	Ecuanimidad de resiliencia	Perseverancia de resiliencia /		Dimensión Total Resiliencia	
			Satisfacción personal de resiliencia	Sentirse bien solo		
1	18	10	17	7	73,9	
5	23	12	21	9	90,4	
10	25	13	24	10	99	
15	27	14	25	11	105	Bajo
20	28	14	26	11	108	
25	29	15	27	12	112	
30	29	15	28	12	114	
35	30	16	28	12	117	
40	31	16	29	13	119	Promedio bajo
45	32	17	30	13	122	
50	32	17	30	13	124	
55	33	17	31	14	126	
60	34	18	32	14	128	
65	34	18	32	15	130	Promedio alto
70	35	19	33	15	133	
75	36	19	34	15	136	
80	37	20	35	16	139	
85	37,8	20	36	16	141	
90	38	21	37	17	145	
95	39	22	38,6	18	152	Alto
99	41	24	42	18	163	

A continuación, se presenta la Tabla 4 con la escala percentilar del instrumento, de acuerdo con la adaptación utilizada para la presente investigación.

### 2.5.2. Autotest Cisneros de Acoso Escolar

Para la evaluación de la segunda variable de estudio, se utilizó el “Autotest Cisneros de Acoso Escolar” (Piñuel & Oñate, 2005). Este instrumento tiene como

objetivo identificar el índice global de presencia de comportamientos de victimización por acoso escolar, de la misma manera que ofrece una valoración sobre la intensidad de estos, ello dentro de 8 dimensiones, que corresponden a las modalidades de acoso escolar más comunes. El instrumento puede ser hetero aplicado o auto aplicado, en la misma medida que su aplicación puede ser individual o colectiva. Su rango de aplicación está entre los 7 y los 16 años y tiene una duración estimada de aplicación de entre 15 y 25 minutos.

Contiene un total de 50 ítems, distribuidos en 8 dimensiones, y presentados en una escala de Likert de frecuencia (que toma en consideración solo el último mes del evaluado), con 3 niveles de respuesta, a saber, nunca, pocas veces y muchas veces, y tres puntuaciones posibles, de 1 a 3 puntos, según el mismo orden de presentación ya indicado. En otras palabras, el rango de puntuación total de la prueba se encuentra entre 50 y 150. Para la corrección de la prueba se deben sumar los valores obtenidos en cada ítem, y luego presentar el total general y por dimensión. En función de estos datos obtenidos, se compara con un baremo en escala percentilar, que indica en qué nivel se encuentra el tipo de acoso escolar recibido por el sujeto.

### **Propiedades psicométricas**

El instrumento ha recibido múltiples ejercicios de validación y cálculo de la confiabilidad, obteniendo excelentes resultados. Se puede destacar, la revisión realizada por Quispe (2015) en el Perú, para la cual realizó una prueba piloto, de la que se procedió a calcular el coeficiente de correlación, siendo el mismo de 0.911, con correlaciones entre 0.26 y 0.69 entre los diferentes ítems, lo que da cuenta de la homogeneidad del instrumento, y cómo cada ítem contribuye a la calidad de la escala en general. Para este estudio, se realizó una prueba piloto con 80 alumnos de entre 3° y 5° de secundaria, de modo de verificar su ajuste a este tipo de población

específica, y los resultados indicaron una fiabilidad de 0.949. Con relación a la validez, la misma fue revisada por medio del juicio de expertos, obteniéndose una V de Aiken de 0.875, lo que indica una excelente validez.

Finalmente, a continuación, se presenta la Tabla 5 con el baremo para realizar el cálculo de los resultados del instrumento, que incluye las categorías diagnósticas.

**Tabla 5**

*Puntajes, baremo y categorías diagnosticas del Autotest Cisneros de Acoso Escolar*

Desprecio y Ridiculización		Coacción		Acoso Escolar (Total)		Categoría
Desde	Hasta	Desde	Hasta	Desde	Hasta	
17	21	8	9	25	31	Muy Bajo
22	26	10	11	32	38	Bajo
27	31	12	13	39	45	Casi Bajo
32	36	14	15	46	52	Medio
37	41	16	17	53	59	Casi Alto
42	46	18	19	60	66	Alto
47	51	20	21	67	75	Muy Alto

En la Tabla 5 se aprecian los baremos del Autotest Cisneros de Acoso Escolar para su calificación e interpretación.

## 2.6. Procedimiento

Para llevar a cabo la recopilación de datos en la presente investigación, se remitió una carta de solicitud de ingreso y elaboración de trabajo de campo en la institución educativa estatal de Villa El Salvador elegida para la obtención de la muestra. Allí se contacta al personal docente y se les explica en qué consiste la actividad, de modo de contar con su aprobación también, y los estudiantes también reciben una charla sobre las consideraciones del proceso a llevarse a cabo, de modo que puedan dar su consentimiento para participar en la actividad.

Dado el diseño transeccional, ambas pruebas psicológicas se tomaron una única vez en cada sujeto de la muestra, a lo largo de varios días de aplicación. El

tiempo promedio de cada participante se ajustó a lo indicado en la literatura sobre estas pruebas psicológicas, incluyendo el tiempo tomado para llenar los datos sociodemográficos.

La aplicación se realizó de forma colectiva por salón de clases, procurando la sensibilización previa del alumnado sobre la importancia de atender solo a sus pruebas y mantener una conducta acorde a las necesidades del trabajo de aplicación. La consigna general que se les dio para iniciar la actividad fue como la que sigue:

Un gusto en saludarles. Me presento. Mi nombre es Edith y hoy los estaré acompañando en esta actividad en la que tendrán que completar dos pruebas psicológicas. Las mismas tratan sobre temas personales y sobre aspectos de su vida en el colegio. Al finalizar la primera prueba, pueden pasar a la segunda, siempre manteniendo el orden y tratando de atender solo a su propia mesa. Es importante que sepan que en este tipo de pruebas no existen respuestas correctas o incorrectas, de modo que no deben preocuparse por no saber qué responder. Solo necesitan ser sinceros y contestar todas las preguntas. Todas sus respuestas serán confidenciales y por ello no deben escribir su nombre ni ninguna seña personal en las hojas de respuesta. Si tienen alguna duda durante la aplicación de la prueba, levantan la mano y esperan a que les indique que pueden acercarse. Desde ya, muchas gracias por su participación.

Presentada la consigna y aclaradas las dudas, los sujetos de la muestra completaron sus pruebas psicológicas, y los resultados de estas se tabularon en tablas digitalizadas para su mejor cálculo y manejo. Posterior a esto, se realizaron los cálculos e interpretación, tal como se explica en la siguiente sección. El procedimiento entero se llevó a cabo en un lapso de 3 semanas.

## 2.7. Análisis de los datos

Para procesar la información de la presente investigación, se realizaron una serie de pasos, que se describen a continuación. En primer lugar, se realizó una base de datos en el software estadístico SPSS, en su versión 25.0, por medio del cual se calcularon los estadísticos descriptivos, los de normalidad y las pruebas de hipótesis. Los estadísticos descriptivos dieron cuenta de las frecuencias de respuesta por dimensión y por variable, y estos también se aplicaron sobre las variables sociodemográficas, para verificar cuáles eran las características de la muestra.

En segundo lugar, se realizó la prueba de normalidad, que permitió verificar si la muestra se ajusta a una distribución normal y, sobre la base de ello, determinar los estadísticos a usar para la prueba de hipótesis, a saber, paramétricos, en caso de que la muestra se distribuya de forma normal, y no paramétricos en caso contrario. Posterior a esto se realizó una prueba de hipótesis de diferencias de medias, para segmentar los resultados obtenidos en ambas pruebas, de acuerdo a las características sociodemográficas de la muestra, de modo de poder verificar si los resultados varían de forma significativa entre hombres y mujeres, entre grados o entre edades.

Por último, se realizó la prueba de hipótesis general, que es la que permite determinar la correlación entre las variables de estudio. Con todos estos resultados presentados en sus respectivas tablas, y organizados de manera eficiente, se pudo realizar la interpretación y discusión de los resultados, de la que derivan las conclusiones y recomendaciones de toda investigación.

Al aplicar la prueba Kolmogorov-Smirnov de bondad de ajuste, a través del SPSS se obtienen los resultados reflejados en la de allí se concluye que, dado que el p-value es menor que 1%, se rechaza la hipótesis nula en ambas variables; es decir,

no se puede asegurar que la distribución de la variable resiliencia ni la variable acoso escolar sigan una distribución normal.

**Tabla 6**

*Prueba de K-S para una muestra – variable resiliencia y la variable acoso escolar*

Estadísticos		Total Resiliencia	Total Acoso
	N	647	647
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	122,9382	59,0835
	Desviación estándar	18,21838	10,84406
	Absoluto	,036	,181
Máximas diferencias extremas	Positivo	,016	,181
	Negativo	-,036	-,176
Estadístico de prueba		,036	,181
Sig. asintótica(bilateral) (p-value)		,046 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Dado que las variables no presentan distribución normal ( $p < 0.05$ ), es necesario utilizar pruebas no paramétricas para estimar los parámetros poblacionales, así como para calcular la correlación. Por lo tanto, se procederá a analizar si existen diferencias significativas entre los distintos grupos definidos por las variables sociodemográficas.

## 2.8. Aspectos éticos

De acuerdo con lo referido por la APA (2019, citado en Pérez 2023) durante la investigación se debe mantener un perfil caracterizado por responsabilidad, confidencialidad y honestidad por parte del profesional, además de proceder u obrar transparentemente y con las autorizaciones que requiere la ejecución de una investigación y para su accionar en el recuento de datos y obtención de información, por lo tanto, el profesional se debe regir por normas legales que resguarda toda investigación dando valor a trabajo realizado con la institución investigadora,

asimismo cabe mencionar que se requiere los consentimientos informados a los padres de familia en caso de una población de menores de edad, también tener una adecuada presentación de instrumentos recalcando la confidencialidad de los datos brindados, por otro lado no se manipularan los resultados.

**CAPÍTULO III**  
**RESULTADOS**

### 3.1. Resultados descriptivos

Tal como se mencionó anteriormente, para la presente investigación se inició realizando una prueba piloto con una parte de la población, compuesta por 80 sujetos, de modo de verificar la fiabilidad específica de ambos instrumentos en grupos con las características como los de este estudio. En ese sentido, la confiabilidad de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993, adaptada por Anicama & Chumbimuni, 2018) fue de 0.848, y la confiabilidad del Autotest Cisneros de Acoso Escolar (Piñuel & Oñate, 2005) fue de 0.949. Esto indica que ambos instrumentos presentan condiciones óptimas para su uso en el contexto de la presente investigación. A continuación, se muestran las tablas 7 y 8, con los resultados del cálculo del Alfa de Cronbach.

**Tabla 7**

*Confiabilidad de la escala de resiliencia*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,872	25

Como se puede apreciar en la Tabla 7 se muestra que el Alfa de Cronbach tiene un valor de .872 indicando tener una confiabilidad elevada.

**Tabla 8**

*Confiabilidad del autotest de acoso escolar*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,940	50

Como se puede apreciar en la Tabla 8 se muestra que el Alfa de Cronbach tiene un valor de .940 indicando ser altamente confiable.

**Tabla 9***Clasificación por resiliencia*

Categoría	Fi	hi%
Bajo	646	99,8%
Promedio Bajo	1	,2%
Promedio Alto	0	-
Alto	0	-
	647	100,00%

Al operacionalizar las distintas dimensiones y clasificar los resultados de acuerdo con el nivel de resiliencia, se tiene que, tal como se aprecia en la

Tabla 9 el 99,8% de los individuos presentan resiliencia Baja, y que solo el 0,2% de los encuestados revelan el nivel Promedio Bajo de resiliencia.

**Tabla 10**

*Niveles de resiliencia obtenidos según grado*

Grado	Niveles	f	f%
3ro	Bajo	216	33,4
4to	Bajo	224	34,7
5to	Bajo	206	31,9
	Promedio Bajo	1	100

En la Tabla 10 se presentan los niveles obtenidos según grado para la variable de Resiliencia, donde los alumnos de 3° y 4° de secundaria obtuvieron el nivel Bajo y los alumnos de 5° de secundaria obtuvieron 2 niveles, Bajo y Promedio Bajo. Por lo tanto, los alumnos se encuentran en un nivel de Resiliencia Baja.

**Tabla 11***Niveles de resiliencia obtenidos según edad*

Edad	Niveles	f	f%
13 años	Bajo	33	5,1
14 años	Bajo	171	26,5
15 años	Bajo	228	35,3
	Promedio bajo	1	100,0
16 años	Bajo	187	28,9
17 años	Bajo	27	4,2

En la Tabla 11 se presentan los niveles obtenidos según edad para la variable de Resiliencia, donde los alumnos de 13 a 17 años obtuvieron el nivel Bajo y solo 1 alumno de 15 años obtuvo nivel Promedio Bajo. Por lo tanto, los alumnos se encuentran en un nivel de Resiliencia Baja.

**Tabla 12***Niveles de resiliencia según sexo*

Sexo	Niveles	f	f%
Femenino	Bajo	346	53,6
	Promedio Bajo	1	100,0
Masculino	Bajo	300	46,4

En la Tabla 12 se presentan los niveles obtenidos según sexo para la variable de Resiliencia, donde 346 mujeres obtuvieron el nivel Bajo y 1 alumna obtuvo nivel Promedio Bajo, en cuanto a los 300 hombres evaluados obtuvieron nivel Bajo.

**Tabla 13***Clasificación por acoso escolar*

	f	f%
Muy Bajo	1	,2%
Bajo	6	,9%
Medio	507	78,4%
Casi Alto	103	15,9%
Alto	28	4,3%
Muy Alto	2	,3%
Total	647	100,0%

En cuanto al análisis del acoso escolar, se tienen que el 78.4% de los sujetos manifiestan haber experimentado acoso escolar en un nivel Medio y que solo el 4.3% y un .3% manifiestan haber experimentado acoso escolar entre casi alto y alto. La clasificación completa se puede apreciar en la Tabla 13.

**Tabla 14***Niveles de acoso escolar según grado*

Grado	Niveles	f	f%
3ro	Muy Bajo	1	,5
	Medio	167	77,3
	Casi Alto	37	17,1
	Alto	10	4,6
	Muy Alto	1	,5
	Total	216	100,0
4to	Bajo	4	1,8
	Medio	169	75,4
	Casi Alto	39	17,4
	Alto	11	4,9
	Muy Alto	1	,4
Total	224	100,0	
5to	Bajo	2	1,0
	Medio	171	82,6
	Casi Alto	27	13,0
	Alto	7	3,4
	Total	207	100,0

En la Tabla 14 se aprecian los niveles de “Acoso Escolar” siendo en 5° grado de secundaria que 7 estudiantes presentan alta frecuencia de acoso en el colegio.

**Tabla 15**

*Niveles de acoso escolar según edad*

Edad		Niveles					
		Muy Bajo	Bajo	Medio	Casi Alto	Alto	Muy Alto
13	f	1	-	26	4	2	
	f%	100%		5.1%	3.9%	7.1%	
14	f	-	-	130	32	8	1
	f%			25.6%	31.1%	28.6%	50%
15	f	-	3	182	35	8	1
	f%		50%	35.9%	34%	28.6%	50%
16	f	-	3	148	29	7	-
	f%		50%	29.2%	28.2%	25%	
17	f	-	-	21	3	3	-
	f%			4.1%	3.9%	10.7%	

En cuanto a los niveles de acoso escolar según edad se puede apreciar en la Tabla 15 que el nivel medio tiene un 35.9% de frecuencia en los estudiantes de 15 años y solo dos estudiantes calificaron muy alto entre las edades de 14 y 15 años.

**Tabla 16***Niveles de acoso escolar según sexo*

Sexo	Niveles	f	f%
Femenino	Muy Bajo	1	100%
	Bajo	3	50%
	Medio	274	54%
	Casi Alto	52	50.5%
	Alto	16	57.1%
	Muy Alto	1	100%
Masculino	Muy Bajo	-	-
	Bajo	3	50%
	Medio	233	46%
	Casi Alto	51	49.5%
	Alto	12	42.9%
	Muy alto	1	100%

De acuerdo con la Tabla 16 los niveles de acoso escolar tanto para mujeres y hombres más presentes entre los estudiantes son el nivel medio y casi alto.

### 3.2. Resultados inferenciales y contrastación de hipótesis

Para avanzar en el estudio, se procederá a determinar si las variables resiliencia y acoso escolar se distribuyen de acuerdo con las leyes de un normal estándar.

Para la variable resiliencia, se definen como hipótesis:

H0 La variable resiliencia sigue una distribución normal para todos los valores de la variable.

H1 La variable resiliencia no sigue una distribución normal para al menos un valor de la variable.

Por su parte, para la variable acoso escolar, se definen como hipótesis:

H0 La variable acoso escolar sigue una distribución normal para todos los valores de la variable.

H1 La variable acoso escolar no sigue una distribución normal para al menos un valor de la variable.

Teniendo en cuenta que la distribución no es normal (Tabla 6). La variable sociodemográfica edad presenta cinco (5) categorías diferentes, y la variable grado presenta tres (3) categorías. Al respecto, se procede a determinar la independencia a través del estadístico Kruskal-Wallis. Respecto a la variable sociodemográfica sexo, al presentar dos (2) categorías, lo ideal es aplicar la prueba de independencia por U de Mann-Whitney. Las pruebas de hipótesis quedarían definidas como:

H0 Para la resiliencia, no hay diferencia significativa entre los distintos grupos.

H1 Para la resiliencia, sí hay diferencia significativa entre los distintos grupos.

**Tabla 17**

*Análisis de la resiliencia según edad, grado y sexo*

Rangos	Grupo	N	Rango promedio	Kruskal Wallis / U	gl	p-value
Edad en Años	13 años	33	280,05	10,211	4	0,037
	14 años	171	294,37			
	15 años	229	329,01			
	16 años	187	347,83			
	17 años	27	357,81			
Grado	Tercero	216	298,59	8,094	2	0,017
	Cuarto	224	324,20			
	Quinto	207	350,30			
Sexo	Femenino	347	331,15	1,097	1	0,295
	Masculino	300	315,73			

Para la edad, el p-value es menor a 5%, entonces se rechaza al H0; es decir, se evidencia diferencias significativas de resiliencia entre los estudiantes de 13 y 17 años.

Para el grado, el p-value es menor a 5%, entonces se rechaza la H0; es decir, si hay diferencias significativas de resiliencia entre los estudiantes del 3er grado, 4to grado y 5to grado.

Para la variable sexo, el p-value < 5%, entonces se acepta H0; es decir, no hay diferencia del grado de resiliencia entre varones y mujeres, como se presenta en la Tabla 17.

Para el caso de la variable acoso escolar, también se determinará la independencia respecto a las diferentes categorías de las variables sociodemográficas, a través de las pruebas Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney respectivamente, tal como se describió anteriormente. Las pruebas de hipótesis quedarían definidas como:

H0 Para el acoso escolar, no hay diferencia significativa entre los distintos grupos.

H1 Para el acoso escolar, sí hay diferencia significativa entre los distintos grupos.

**Tabla 18**

*Análisis del acoso escolar según edad, grado y sexo*

Rangos	Grupo	N	Rango promedio	Kruskal Wallis / U	gl	p-value
Edad en Años	13 años	33	286,47	5,372	4	0,251
	14 años	171	328,94			
	15 años	229	338,72			
	16 años	187	315,61			
	17 años	27	271,78			
Grado	Tercero	216	334,01	14,016	2	0,001
	Cuarto	224	350,24			
	Quinto	207	285,16			
Sexo	Femenino	347	314,13	2,093	1	0,148
	Masculino	300	335,42			

Los resultados pueden apreciarse en la Tabla 18 en ella se observa que:

Para la edad, el p-value  $> 5\%$ , entonces se acepta  $H_0$ ; es decir, la evidencia indica que no hay diferencia significativa en el acoso escolar presente entre los distintos grupos de edad.

Para el grado, el p-value  $< 5\%$ , entonces se rechaza  $H_0$ ; es decir, no se puede asegurar que el acoso escolar sea el mismo entre los estudiantes del 3er grado, 4to grado y 5to grado o exista diferencias significativas.

Para la variable sexo, el p-value  $> 5\%$ , entonces se acepta  $H_0$ ; es decir, no hay diferencia del grado de acoso escolar entre varones y mujeres.

A continuación, se procede a determinar si existe relación significativa entre la resiliencia y el acoso escolar en los sujetos sometidos a estudio. Para ello, se definen como hipótesis

$H_0$  Las variables resiliencia y acoso escolar son mutuamente independientes en la población en estudio. No hay relación significativa.

$H_1$  Las variables resiliencia y el acoso escolar no son mutuamente independientes en la población en estudio. Hay relación significativa.

**Tabla 19**

*Matriz de correlación – Rho de Spearman*

		TOTAL DE RESILIENCIA	
Rho de Spearman	TOTAL	Coeficiente de correlación	-,018
	ACOSO	Sig. (bilateral)	,639
		N	647

En la Tabla 19, se aprecia el estadístico Rho de Spearman donde el Coeficiente de Correlación es inferior al 5% siendo -.018, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se puede afirmar que existe una correlación inversa y baja entre las variables resiliencia y el acoso escolar.

# **CAPÍTULO IV**

## **DISCUSIÓN**

Esta investigación se propuso como objetivo principal la determinación de la relación entre la resiliencia y el acoso escolar en estudiantes de 3° a 5° de secundaria de una Institución Educativa Estatal de Villa El Salvador. Teniendo en cuenta que los antecedentes citados abarcan no solo la relación de la Resiliencia con el Acoso Escolar si no también con habilidades sociales, inteligencia emocional, perfil de agresividad, entre otras se pudo revisar otros autores con los cuales se pudo corroborar resultados obtenidos en el presente estudio, así como ver que otros autores estudiaron la misma variable, pero obtuvieron resultados opuestos.

Al analizar la muestra, en relación con el objetivo principal de determinar si existe relación entre las variables de resiliencia y acoso escolar se halló una correlación significativa, de tipo inversa y de nivel bajo, entre ambas variables. Este resultado afirma lo esperado, considerando el trabajo de Márquez et al. (2016) quienes señalaron que existe una relación significativa e inversa entre la resiliencia y la victimización escolar, es decir las disposiciones resilientes con la victimización no correlacionaron por agresión verbal, victimización por daños a la propiedad y exclusión social. Igual conclusión se puede observar en el trabajo de Olarte y Ramírez (2015) llegando a concluir que la presencia de bullying tiene relación significativa con el nivel de resiliencia de los escolares de 1er y 2do grado de educación secundaria; y en el trabajo de Pajuelo (2017) concluyó que entre los factores del acoso escolar y la autoestima existe una relación negativa baja e inversa, y altamente significativa, esto quiere decir, que a mayor acoso escolar menor será la autoestima en los adolescentes.

Respecto a las variables involucradas, el análisis estadístico sugiere que no hay diferencia en el grado de resiliencia entre varones y mujeres, ocurriendo lo mismo con el acoso escolar, siendo los resultados específicos en cuanto a niveles que la

resiliencia en 346 mujeres es baja y 1 es promedio bajo y en relación a los hombres los 300 están en nivel bajo. Este resultado contradice lo observado por Márquez et al. (2016), quienes observaron diferencias significativas de ambas variables en cada género; afirmando que, los hombres suelen ser víctimas en mayor porcentaje en términos de agresión física y daños a la propiedad, mientras que las mujeres suelen ser víctimas en mayor porcentaje en términos de agresión verbal y exclusión social; y que la resiliencia se muestra más alta en las mujeres. Esto puede deberse a que, para la presente investigación se realizó una exploración reducida de la variable acoso escolar, por una parte, y que la población mostró menos resistencia a la evaluación, observándose elementos que no se han podido evidenciar en otras investigaciones (como un mayor porcentaje de acoso escolar en mujeres).

Sin embargo, sí se observaron diferencias significativas tanto en la resiliencia como en el acoso escolar, respecto al grado académico, siendo el 5° grado de secundaria con mayor estudiantes (171) en el nivel medio y con 7 estudiantes en el nivel alto, seguido por el 4° grado con 169 estudiantes con el mismo nivel medio, 11 en el nivel muy alto y con 1 estudiante en el nivel muy alto y, el 3° grado con 167 estudiantes en el nivel medio, 10 en el nivel alto y 1 en el nivel muy alto, Sin embargo en la investigación realizada por Olarte y Ramírez (2015) refieres haber encontrado que entre los estudiantes del 1° y 2° grado 159 (74.6%) presentaron un nivel moderado de Bullying en cuanto a Resiliencia 91 estudiantes (46.7%) presentaron un nivel medio, por lo tanto se genera un motivo para poder reevaluar o volver a estudiar las variables de resiliencia según grado académico.

Ante los resultados apreciados en este estudio y los otros, lo que se observó es que la resiliencia aumenta mientras mayor sea el grado académico y que el acoso

escolar se reduce en esa misma medida. Esto da cuenta de cómo la madurez socioemocional que viene de la mano con el aumento de grado académico guarda una relación con la disminución del acoso escolar y un aumento de la resiliencia en los escolares de la muestra, además evidenciando que otros estudios han obtenido resultados semejantes en relación con otras áreas mencionadas inicialmente pueden diferir por el contexto social, cultura, calidad académica, educación, edades, etc.

## **V. CONCLUSIONES**

De acuerdo con los datos que se han obtenido en la investigación de la relación entre la resiliencia y el acoso escolar en estudiantes de 3°, 4° y 5° de secundaria se han establecido las siguientes conclusiones:

1. El 99.8% de los individuos presentan resiliencia baja, y el .2% muestran promedio bajo de resiliencia.
2. El 78.4% de los sujetos manifiestan haber experimentado un nivel Medio de acoso escolar y el 15,9% manifiesta haber experimentado un nivel Casi Alto de acoso escolar.
3. Se evidencia que no hay diferencia significativa de resiliencia entre edad y grado con un  $p = 0.037$  y  $p = 0.17$  respectivamente. Para la variable sexo, hay diferencia del grado de resiliencia entre varones y mujeres con un  $p = 0.295$
4. Se pudo concluir que para las dimensiones de edad y sexo no existen diferencias significativas con un  $p = 0.251$  y  $p = 0.148$  respectivamente en cuanto a los niveles de acoso escolar de la muestra evaluada. Sin embargo, para la dimensión grado si existen diferencias significativas en la muestra evaluada.
5. En el análisis de correlación entre las variables resiliencia y el acoso escolar, se halló una relación significativa ( $p\text{-value} = -.18$ ) de tipo correlación inversa y de nivel bajo, Es decir, a mayor resiliencia, menor es el acoso escolar y viceversa.

CAPITULO VI

RECOMENDACIONES

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en esta población sumamente homogénea y con categorizaciones que pueden tildarse de “ideales”, se incita a revisar las técnicas para la determinación de la “deseabilidad” en las respuestas dadas por los sujetos y verificar si los resultados se repiten.

- Construir herramientas de evaluación y medición más idóneas en el control de las variables de reactividad propias de la adolescencia, con tal de evitar distorsiones en la medición de la resiliencia y el acoso escolar. Es necesario que instrumentos indagadores del acoso escolar, se basen en un baremo más clínico, donde los resultados se valoren en función de la exposición, frecuencia y gravedad al acoso.
- Sensibilizar a la población estudiantil respecto a las consecuencias que el acoso escolar puede tener en los adolescentes en su desempeño académico y relaciones interpersonales. Establecer políticas educativas claras en el control del acoso escolar, para evitar su presencia y estragos.
- Las instituciones educativas deben incorporar actividades y estrategias orientadas al fortalecimiento de la resiliencia, a fin de dotar al adolescente con herramientas que le ayuden a crear una personalidad sana, a la vez que le permitan sobrellevar con éxito las dificultades propias de una etapa de transición tan importante como es la adolescencia.
- Para obtener resultados más fidedignos, es ampliar la base del estudio aplicando técnicas por conglomerados, para obtener resultados representativos de la población, y establecer generalizaciones válidas estadísticamente. Ampliar los rangos de edades evaluados, los tipos de colegios, rangos socioeconómicos y demás factores, permitiendo una exploración más global y completa del fenómeno.

## **REFERENCIAS**

Alcántara, R. (2008). *Muchos niños sufren de acoso escolar; maestros indiferentes*.

<http://hoy.com.do/muchos-ninos-sufren-de-acoso-escolar-maestros-indiferentes>

Angione, G. (2016). *Acoso escolar, autoestima y ansiedad en adolescentes* [Tesis de pregrado, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio Universidad Abierta Interamericana.

<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC121856.pdf>

Anicama, J., & Chumbimuni, A. (2018). *Manual de la Escala de resiliencia de Wagnild y Young (ER)*. Centro Peruano de investigaciones psicológicas y modificación del comportamiento CIPMOC.

Asociación

Aparicio, A. (2009). El fenómeno del bullying o acoso escolar en nuestras aulas.

*Revista de Formació del Professorat*, 4, 1-6.

[http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/05\\_com\\_fenomeno\\_bullying.pdf](http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/05_com_fenomeno_bullying.pdf)

Beane, L. (2006). *Bullying: aulas libres de acoso*. Edición Grao.

Benítez, J., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 151-170.

<http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122821002.pdf>

Carrozo-Campos, J. (2016). El estado del Bullying en el Perú. *Revista Tendencias en Psicología*, 1(2), 8-15.

[http://mail.upagu.edu.pe/files\\_ojs/journals/22/articles/329/submission/copyedit/329-97-1149-1-9-20161207.pdf](http://mail.upagu.edu.pe/files_ojs/journals/22/articles/329/submission/copyedit/329-97-1149-1-9-20161207.pdf)

Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y Propuestas de Intervención*. Pirámide.

- Chuquillín, J., & Zagaceta, M. (2017). La violencia en las escuelas desde la perspectiva de sus actores. El caso de una escuela secundaria de la Ciudad de México. *Revista Educación*, 41(2), 1-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357009>
- Collell, J., & Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Revista Anuario de Psicología Clínica y de La Salud*, 2, 9-14. [https://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_2\\_esp\\_9-14.pdf](https://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf)
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/98>
- 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. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468008.pdf>
- García, L., & Cerda, B. (2011). Bullying o acoso escolar. *Salud*, 10(1), 1-2. [http://www.inprf.gob.mx/transparencia/archivos/pdfs/bullying\\_2012.pdf](http://www.inprf.gob.mx/transparencia/archivos/pdfs/bullying_2012.pdf)
- García, M., & Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>
- Garzón, M. (2015). Modelo de capacidades dinámicas. *Revista Dimensión Empresarial*, 13(1), 111 – 131. <https://dx.doi.org/10.15665/rde.v13i1.341>

- Gaxiola, J., & Frías, A. (2007). *Los factores protectores y la adaptabilidad al abuso infantil: un estudio con madres mexicanas*. *Revista Mexicana de Psicología*, Número especial, 222-223.
- Haro, I., & García, B. (2014). Variables emocionales y socioemocionales asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas en el maltrato entre iguales. *Apuntes de psicología*, 32(1), 15-23.  
<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/482>
- Hernández, D. (2019). *Acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador con alto y bajo nivel de inteligencia emocional* [Tesis de Pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú  
<http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/699/1/HERNANDEZ%20TAVARA%2C%20DAYANE%20YERALDINE.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.). McGraw-Hill.
- Herrera, M. (2020). *La resiliencia y su relación con la agresividad en Adolescentes infractores* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio de la Universidad Técnica de Ambato.  
<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/31382/1/HERRERA%20MEDINA%20MILTON%20ISRAEL%28Autosaved%29.pdf>
- Laureano, M. (2018). *Resiliencia y acoso escolar en estudiantes de secundaria de las instituciones educativas del distrito del Agustino, Lima, 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo.

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/23072/LAUREA\\_NO\\_TMDR.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/23072/LAUREA_NO_TMDR.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Márquez, C., Verdugo, J., Villarreal, L., Montes, R., & Ruiz, S. (2016). Resiliencia en adolescentes víctimas de violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 485-497. <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349851778050.pdf>

Núñez, L. (2018). *Acoso escolar en estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria Institución Educativa 2024 Los Olivos 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo. [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/18021/Nu%  
c3%  
b1ez\\_VLF.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/18021/Nu%c3%b1ez_VLF.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Olarte, M., & Ramírez, J. (2015). *Bullying y su relación con el nivel de resiliencia en escolares de 1ro y 2do grado de nivel secundaria, turno tarde, de la Institución Educativa Mariscal Cáceres, Ayacucho – 2015* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga [http://repositorio.unsch.edu.pe/bitstream/handle/UNSCH/883/Tesis%  
20EN67  
4\\_Ola.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unsch.edu.pe/bitstream/handle/UNSCH/883/Tesis%20EN674_Ola.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Olweus, D. (2005). Conductas de acoso y amenazas entre escolares. Alfaomega.

Oñate, A., & Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España*. IEDDI.

<https://drive.google.com/file/d/0B89bgR5xq4eacU9aWWZaRkdBdkE/view>

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Violencia*. [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/abstract\\_es.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf)

- Pajuelo, J. (2017). *Acoso escolar y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del Distrito de Nuevo Chimbote* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/407/pajuelo\\_fj.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/407/pajuelo_fj.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pérez, E. (2023). *Bournout académico y adicciones a las redes sociales en estudiantes universitarios de universidades privadas de Lima Sur* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Universidad Autónoma del Perú  
<https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/3117>
- Quiroz, N. (2007). La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial. *Salud Mental*, 30(4), 47-54.  
<https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2007/sam074g.pdf>
- Quispe, L. (2015). *Epidemiología del bullying y factores asociados en estudiantes de secundaria de Lima - Sur, 2013*.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/Epidemiologia-del-bullying-y-factores-asociados-en-Nu%C3%B1ez-V%C3%ADctor/b1d77bbf2cb4bcbb0b4a1c2a06887c1f89e7ab6a>
- Quispe, A., & Ortiz, H. (2018). *Estilos parentales y conductas agresivas en los usuarios del Centro de adolescentes infractores* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Chimborazo.  
<http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/5089/1/UNACH-EC-FCS-PSC-CLIN-2018-0010.pdf>

- Rodríguez, M., Fernández, M., Pérez, M., & Noriega, R. (2011). Espiritualidad variable asociada a la resiliencia. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 11, 24-29. <https://www.yumpu.com/es/document/read/13238065/espiritualidad-variable-asociada-a-la-resiliencia-universidad-el>
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Editorial Temas de Hoy.
- Salgado, A. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia. Una alternativa peruana. *Revista de Psicología Liberabit*, 10-11, 41-48. <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601106.pdf>
- Sosa, S., & Salas-Blas, E. (2020). Resiliencia y habilidades sociales en estudiantes secundarios de San Luis de Shuaro, La Merced. *Comuni@cción*, 11(1), 40-50. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.394>
- Serrate, A. (2007). *Acoso y Violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel.
- Soracá, J., Rincón, P., & Chacón, R. (2020). *Resiliencia y conductas de acoso y violencia escolar en Instituciones educativas de san José de Cúcuta* [Tesis de Pregrado, Universidad Simón Bolívar]. Repositorio Digital de la Universidad Simón Bolívar. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/7109>
- Vanistendael, S. (2005). *La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos*. 2° Ponencia. Congreso Internacional de los Trastornos del Comportamiento en Niños y Adolescentes.
- Villalta, M., & Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64723234006>

Wagnild, G., & Young, H. (1993). Development and Psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-177.  
[https://sapibg.org/download/1054-wagnild\\_1993\\_resilience\\_scale\\_2.pdf](https://sapibg.org/download/1054-wagnild_1993_resilience_scale_2.pdf)

Zapata, O. (2019). *Resiliencia y Acoso Escolar en Adolescentes Pertenecientes a una Institución Educativa de Piura – 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo.  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41675/Zapata\\_I OB.pdf](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41675/Zapata_I OB.pdf)

## **ANEXOS**

### ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
<p><b>Problema general:</b> ¿Existe relación entre la resiliencia y el acoso escolar en estudiantes de 3º a 5º de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador?</p>	<p><b>Objetivo general:</b> Determinar si existe relación entre la resiliencia y el acoso escolar en estudiantes de 3º a 5º de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b> + Describir las características sociodemográficas de los estudiantes de 3º a 5º de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador. + Evaluar los niveles de resiliencia en estudiantes de 3º a 5º</p>	<p><b>Hipótesis general:</b> Existe relación entre la resiliencia y el acoso escolar en estudiantes de 3º a 5º de secundario de una Institución Educativa Estatal de Villa El Salvador.</p> <p><b>Hipótesis específicas:</b> + Existen diferencias significativas en los niveles de resiliencia en función de las características sociodemográficas de los estudiantes de 3º o 5º de secundario de una Institución Educativa Estatal de Villa El Salvador.</p>	<p>X: Resiliencia.</p> <p>Y: Acoso escolar.</p>	<p>X1: Confianza en sí mismo / sentirse bien solo.</p> <p>X2: Ecuanimidad.</p> <p>X3: Perseverancia.</p> <p>X4: Satisfacción personal.</p> <p>Y1: Desprecio - ridiculización.</p> <p>Y2: Coacción.</p>	<p>Puntaje entre 35 y 59.</p> <p>Puntaje entre 20 y 36.</p> <p>Puntaje entre 19 y 29.</p> <p>Puntaje entre 14 y 24.</p> <p>Puntaje entre 17 y 34.</p> <p>Puntaje entre 8 y 13.</p>	<p><b>Tipo:</b> Cuantitativa, descriptiva.</p> <p><b>Diseño:</b> No experimental, transeccional, correlacional.</p> <p><b>Población:</b> 647 estudiantes entre 3ro y 5to grado del nivel de secundaria, periodo académico 2019, de una institución educativa de Villa El Salvador.</p> <p><b>Muestra:</b> Censal, de 647 sujetos que participaron de forma voluntaria, de acuerdo a los criterios de inclusión.</p>

	<p>de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador.</p> <p>+ Identificar la presencia de acoso escolar en los estudiantes de 3° a 5° de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador.</p> <p>+ Analizar las diferencias que existen en los niveles de resiliencia en función de las características sociodemográficas de los estudiantes de 3° a 5° de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador.</p> <p>+ Analizar las diferencias que</p>	<p>+ Existen diferencias significativas en la presencia de acoso escolar en función de las características sociodemográficas de los estudiantes de 3° a 5° de secundario de una Institución Educativa Estatal de Villa El Salvador.</p>				<p><b>Instrumentos de recolección de datos:</b></p> <p>(1) Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993, Anicama y Chumbimuni, 2018) y (2) Autotest Cisneros de Acoso Escolar (Piñuel y Oñate, 2005).</p>
--	--	---	--	--	--	---

	<p>existen en la presencia de acoso escolar en función de las características sociodemográficas de los estudiantes de 3º a 5º de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador.</p> <p>+ Determinar la magnitud y dirección de relación entre los niveles de resiliencia y la presencia de acoso escolar en los estudiantes de 3º a 5º de secundaria de una institución educativa estatal de Villa El Salvador.</p>					
--	--	--	--	--	--	--

## ANEXO 2

### FICHA TÉCNICA Y PROTOCOLO DE ESCALA DE RESILIENCIA DE WAGNILD Y YOUNG

<b>Nombre del instrumento</b>	: Escala de Resiliencia de Wagnild y Young.
<b>Autores</b>	: Wagnild y Young (1993).
<b>Autores adaptación</b>	: Anicama y Chumbimuni (2018).
<b>País de origen / Idioma original:</b>	Estados Unidos / Inglés.
<b>Aplicación</b>	: Heteroaplicado / Autoaplicado // Individual /Grupal.
<b>Tiempo de aplicación</b>	: 10 minutos.
<b>Cantidad / Tipo de reactivos</b>	: 25 ítems / Likert.
<b>Dimensiones</b>	: 5 dimensiones.

### ANEXO 3

#### ESCALA DE RESILIENCIA DE WAGNILD Y YOUNG

**Wagnild y Young (1993, adaptado por Anicama y Chumbimuni, 2018).**

NOMBRE: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

A continuación, se le presentan una serie de afirmaciones que expresan una actitud ante las situaciones de la vida. Marque con un aspa (X) el número según su respuesta. Siendo 1 estar totalmente en desacuerdo, hasta el 7 estar totalmente de acuerdo. Por favor sea lo más sincero posible, no existen respuestas buenas ni malas.

Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

ITEMS	EN DESACUERDO - DE ACUERDO						
1. Cuando planeo algo lo realizo.	1	2	3	4	5	6	7
2. Generalmente me las arreglo de una manera u otra.	1	2	3	4	5	6	7
3. Dependo más de mí mismo que de otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
4. Es importante para mí mantenerme interesado en las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
5. Puedo estar solo si tengo que hacerlo.	1	2	3	4	5	6	7
6. Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
7. Usualmente veo las cosas a largo plazo.	1	2	3	4	5	6	7
8. Soy amigo de mí mismo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Soy decidido.	1	2	3	4	5	6	7
11. Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo.	1	2	3	4	5	6	7
12. Tomo las cosas una por una.	1	2	3	4	5	6	7
13. Puedo enfrentar las dificultades porque las he experimentado anteriormente.	1	2	3	4	5	6	7
14. Tengo autodisciplina.	1	2	3	4	5	6	7
15. Me mantengo interesado en las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por lo general, encuentro algo de qué reírme.	1	2	3	4	5	6	7
17. El creer en mí mismo me permite atravesar tiempos difíciles.	1	2	3	4	5	6	7

18. En una emergencia soy una persona en quien se puede confiar.	1	2	3	4	5	6	7
19. Generalmente puedo ver una situación de varias maneras.	1	2	3	4	5	6	7
20. Algunas veces me obligo a hacer cosas, aunque no quiera	1	2	3	4	5	6	7
21. Mi vida tiene significado.	1	2	3	4	5	6	7
22. No me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada	1	2	3	4	5	6	7
23. Cuando estoy en una situación difícil, generalmente encuentro una salida.	1	2	3	4	5	6	7
24. Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer.	1	2	3	4	5	6	7
25. Acepto que hay personas a las que no les agrado.	1	2	3	4	5	6	7

**ANEXO 4**  
**FICHA TÉCNICA Y PROTOCOLO DE AUTOTEST CISNEROS DE ACOSO**  
**ESCOLAR**

<b>Nombre del instrumento</b>	: Autotest Cisneros de Acoso Escolar.
<b>Autores versión original</b>	: Piñuel y Oñate (2005).
<b>Autores adaptación</b>	: Anicama y Chumbimuni (2018).
<b>País de origen / Idioma original:</b>	España / Español.
<b>Aplicación</b>	: Heteroaplicado / Autoaplicado / Individual / Grupal.
<b>Tiempo de aplicación</b>	: 15 a 25 minutos.
<b>Cantidad / Tipo de reactivos</b>	: 50 ítems / Escala de Likert.
<b>Dimensiones</b>	: 9 dimensiones.

## ANEXO 5

### AUTOTEST CISNEROS DE ACOSO ESCOLAR

Piñuel y Oñate (2005), adaptado por Anicama y Chumbimuni, 2018.

NOMBRE: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

A continuación, se le presenta una lista de situaciones que te pueden suceder en el ambiente escolar, lea atentamente y señale con qué frecuencia se producen estos comportamientos en el colegio durante solo el último mes de acuerdo a la siguiente escala

**(1) Nunca**

**(2) Pocas veces**

**(3) Muchas veces**

Recuerde no hay respuestas correctas o erróneas, todas sus respuestas son válidas.

No dedique mucho tiempo a cada frase, simplemente responda lo que considere se ajusta mejor a realidad en la escuela.

ÍTEMS		Nunca	Pocas veces	Muchas veces
1	No me hablan.			
2	Me ignoran, me hacen a un lado.			
3	Me ponen en ridículo ante los demás.			
4	No me dejan hablar.			
5	No me dejan jugar con ellos.			
6	Me llaman con sobrenombres o apodos.			
7	Me amenazan para que haga cosas que no quiero.			
8	Me obligan a hacer cosas que están mal.			
9	Me tienen cólera.			
10	No me dejan participar, me excluyen.			
11	Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí.			
12	Me obligan a hacer cosas que me enfurecen o dan cólera.			
13	Me obligan a darles mis cosas o dinero.			
14	Rompen mis cosas a propósito.			
15	Me esconden mis cosas.			
16	Roban mis cosas.			

ÍTEMS		Nunca	Pocas veces	Muchas veces
17	Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo.			
18	Les prohíben a otros que jueguen conmigo.			
19	Me insultan.			
20	Hacen gestos de burla o de desprecio hacia mí.			
21	No dejan que hable o me relacione con otros.			
22	Me impiden que juegue con otros.			
23	Me pegan palmadas, puñetazos, patadas			
24	Me gritan o reprenden.			
25	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho.			
26	Me critican por todo lo que hago.			
27	Se ríen de mí cuando me equivoco.			
28	Me amenazan con pegarme.			
29	Me pegan con objetos.			
30	Cambian el significado de lo que digo.			
31	Se meten conmigo para hacerme llorar.			
32	Me imitan para burlarse de mí.			
33	Se meten conmigo por mi forma de ser.			
34	Se meten conmigo por mi forma de hablar.			
35	Se meten conmigo por ser diferente.			
36	Se burlan de mi apariencia física.			
37	Van contando por ahí mentiras acerca de mí.			
38	Procuran que les caiga mal a otros.			
39	Me amenazan.			
40	Me esperan a la salida para molestarte.			
41	Me hacen gestos para darme miedo.			
42	Me envían mensajes para amenazarme.			
43	Me zarandean o empujan para intimidarme			
44	Se portan cruelmente conmigo.			
45	Intentan que me castiguen.			
46	Me desprecian.			
47	Me amenazan con armas.			
48	Amenazan con dañar a mi familia.			
49	Intentan perjudicarme en todo.			
50	Me odian sin razón.			

# ANEXO 6

## CARTA DE AUTORIZACIÓN DEL COLEGIO



**CARGO**

"Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad"

I.E. N° 6066 "VILLA EL SALVADOR"	
UGEL 01	19 JUL 2019
RECIBIDO	
FECHA	HORA
LA RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO NO SIGNIFICA CONFORMIDAD	

Lima Sur, 16 de Julio del 2019

OFICIO 271-2019-U. AUTONOMA-FH/CAPP

Sra. Erika Valencia Saraya  
Directora de la I.E. N° 6066 Villa El Salvador

De nuestra mayor consideración  
Presente. -

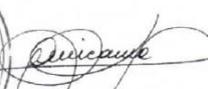
Es grato dirigirnos a Usted para expresarle nuestro cordial saludo a nombre de las autoridades de la Universidad Autónoma del Perú y el nuestro propio, así mismo, aprovechamos la oportunidad para solicitarle autorice el ingreso a la institución que Ud. dignamente dirige a nuestra estudiante de la Carrera Académico Profesional de Psicología-Facultad de Humanidades, quien como parte de la tesis titulada: "*Resiliencia y Acoso Escolar en estudiantes de una I.E. de Villa El Salvador*", desea aplicar pruebas psicológicas dirigida a los alumnos de tercero a quinto de secundaria de su representada. Todo ello servirá para el recojo de datos para la mencionada investigación. La persona encargada que realizará dicha actividad es:

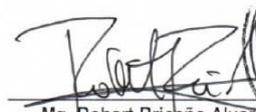
**PEÑA PALIZA EDITH**

Ella asistirá a su despacho para coordinar con Ud. los detalles pertinentes.

Esperando contar con su valioso apoyo y agradeciendo a su gentil deferencia, reitero mi cordial saludo.

Atentamente

  
Dr. José Anicama Gómez  
Decano de la Facultad de Humanidades

  
Mg. Robert Briceño Álvarez  
Coordinador (e)  
Prácticas Pre Profesionales de Psicología