

“Habilidades sociales y regulación emocional en adolescentes generadores de acoso escolar: una propuesta de psicoterapia humanista”

Autoras:

Lic. Eileen Ramirez de Armas

Dra. María Nieves González Valles

Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) estima que 3 de cada 10 adolescentes en el mundo son víctimas de violencia escolar. México ha sido reportado con la mayor prevalencia de acoso escolar, 7 de cada 10 niños, niñas y adolescentes mexicanos lo sufren a diario (Bullying sin Fronteras, 2020). Ciudad Juárez en el 2019, reportó un 60.3% de prevalencia de bullying en niños, niñas y adolescentes. En los adolescentes masculinos existe una mayor tendencia hacia la violencia física en un 28.2% mientras que la violencia psicológica prevalece en las féminas (FICOSEC, 2019). El acoso escolar repercute tanto en las víctimas, agresores como en espectadores. En el agresor se describen desajustes escolares y psicológicos. Presentan dificultades en su rendimiento académico y son propensos a desarrollar una personalidad antisocial en la adultez (Seixas, Coelho, & Nicolas-Fischer, 2013; Al-Raqqad, Al-Bourini, Al Talahin, & Aranki, 2017). El adolescente victimario se tipifica por sus insuficientes habilidades sociales, escasa empatía, asertividad, ausencia de culpa e incompreensión emocional, esto último puede relacionarse con el desarrollo de una personalidad psicopática (Sevilla y Hernández, 2006; López, Romero y González, 2011). Otras de sus particularidades son los altos niveles de impulsividad y bajo control de la ira, sus estilos de abusar de la fuerza, poca tolerancia a la frustración y autocrítica y elevado nivel de hostilidad hacia las figuras de autoridad, ello aparejado a sus dificultades para acatar normas (Subijana, 2007). Además, sus interacciones sociales son inapropiadas pues emplean estrategias ineficientes para resolver los conflictos (Mestre, Samper, Tur, Richaud De Minzi y Mesurado, 2012). Las habilidades sociales y de regulación emocional son factores protectores que previenen la conducta violenta (Mendoza, 2014).

Existen programas de prevención e intervención sustentados en paradigmas pedagógicos, sociales o psicológicos. Los resultados describen la prevalencia de la violencia escolar y otros proponen protocolos para su prevención (Olweus 1994; Naciones Unidas, 2016). En el ámbito de la intervención investigaciones sirven de referentes teóricos -metodológicos para el trabajo de las habilidades sociales y la educación emocional con las víctimas (Silva, Oliveira, Carlos, Lizzi, Rosario, & Silva,

2018; Vanega, Sosa y Castillo, 2018). Por ello la necesidad de la práctica científica para atender dicha problemática también con los-as generadores de la violencia escolar, ésto desde distintos enfoques psicológicos, reconociéndose estudios recientes desde el modelo humanista y gestáltico como los de García (2019) y Cervantes (2019).

Objetivos

Objetivo General

Proponer un programa de intervención grupal con enfoque humanista dirigido al fortalecimiento de habilidades sociales y la regulación emocional en adolescentes que generan acoso escolar.

Objetivos específicos

Definir el problema de investigación a partir de la búsqueda de antecedentes teóricos metodológicos

Proponer los contenidos a abordar en un programa de intervención grupal con enfoque humanista dirigido a promover habilidades sociales y la regulación emocional en adolescentes que generan acoso escolar.

Elegir herramientas de diagnóstico que permitan realizar intervenciones basadas en la evidencia.

Justificación

La comunidad científica demanda de estudios sobre el acoso escolar que trasciendan el plano descriptivo y se concentren en el diseño e implementación de programas de intervención, no sólo sustentados en su mayoría desde un enfoque cognitivo-conductual y psicoeducativo, siendo la perspectiva grupal humanista un campo en el que poco se ha profundizado dentro de las ciencias psicológicas. Los programas de convivencia escolar diseñados en México están dirigidos al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales no obstante se carece de modelos de actuación basados en cómo desarrollarlas y/o fortalecerlas. El presente programa responde a dicha necesidad y se dirige a proveer de habilidades sociales y competencias emocionales a los adolescentes que generan acoso escolar. El perfil de adolescentes agresores constituye el grupo poblacional con el que menos se ha intervenido y en sentido general los programas de intervención se han

concentrado en el trabajo con adolescentes víctimas, así lo constatan las publicaciones científicas.

La propuesta de intervención responde a una de las problemáticas vigentes en Ciudad Juárez. A través de las actividades diseñadas en el programa, se pretende prevenir y/o reducir comportamientos violentos en los adolescentes agresores. Igualmente incidir en la magnitud, prevalencia y las consecuencias del acoso escolar en el sistema educativo juarense. El programa se sustenta desde la perspectiva humanista enfocada en el trabajo grupal, lo que a su vez denota la relevancia teórica y práctica del estudio. Metodológicamente el programa constituirá una herramienta de trabajo, uniforme y generalizable, que pueda servir de referente científico para el trabajo de profesionales vinculados a la prevención de la problemática.

Marco teórico-conceptual

El acoso escolar se concibe como el comportamiento violento entre pares y se caracteriza por su intencionalidad, repetitividad y un desequilibrio de poder, manifestándose desde el orden físico, psicológico, y de status social o de otro rango (Collell y Escudé, 2006). El acoso físico incluye el vandalismo, los golpes, empujones, patadas entre otras conductas agresivas, por su parte el acoso verbal es el empleo de palabras humillantes, descalificadoras, amenazantes etc., el acoso psicológico dado por la exclusión social, el rechazo a otro, y el cyberbullying existe una agresión permanente hacia una persona a través de las redes sociales (Toledo y Magendzo, 2011).

En la conducta de acoso escolar existen diferentes roles: el agresor, la víctima y el observador. Según Castro (2011) al agresor tiene un temperamento agresivo e impulsivo, existe una ausencia de empatía, una falta de sentimiento de culpa hacia el sufrimiento de la persona victimizada y necesidad de infligir dominio y autoridad hacia los otros. La víctima recibe las agresiones del otro de manera sistemática desencadenando como consecuencia una inadaptación social, enfermedades psicosomáticas y trastornos psicológicos llegando al suicidio (Vargas y Paternina, 2017). Por último, el rol del observador aprende que con las conductas agresivas se alcanza cierto grado de poder sobre las adolescentes débiles y asumen patrones

de conductas inadecuadas en sus relaciones interpersonales. Consideran el bullying como un comportamiento inevitable, adaptándose a la problemática, llegando a involucrarse e ignorar casos de injusticia y abuso (Ibid., 2017).

Entre las variables moduladoras del acoso escolar se distingue la regulación emocional como una de las categorías de especial atención. De acuerdo con Gross & Thompson (2007) la regulación emocional es la destreza para reconocer, expresar y manejar las emociones. Es una condición que avala el éxito en las relaciones interpersonales, el afrontamiento a los conflictos y un mayor ajuste psicosocial del adolescente (Santoya, Garcés, & Tezón, 2018).

El desarrollo de la regulación emocional del adolescente va a estar determinado por la interrelación entre los componentes de su personalidad en formación y su sistema social (Pérez, 2014). La habilidad del adolescente para reconocer, comprender e integrar la información emocional en correspondencia a sus objetivos tanto personales como sociales es la esencia de su regulación emocional (Figueroa, 2009). Esta habilidad le permite al menor inhibir sus impulsos inadecuados, comportarse de forma constructiva, tener la capacidad de adaptación a nuevos contextos y ser aceptados por sus grupos de compañeros (Sabatier, Restrepo, Moreno, Hoyos De los Rios, & Palacio Sañudo, 2017).

Las habilidades sociales constituyen un factor protector ante la conducta de acoso escolar en el adolescente. La conducta socialmente habilidosa promueve la resolución no violenta de los conflictos y previene y/o minimiza la posibilidad de problemas futuros (Ramos, Cantillo, y Bestard, 2014). Las habilidades asertivas, de comunicación, habilidades de resolución de conflictos interpersonales y cooperación son destrezas que se incluyen dentro de las habilidades sociales (Roca, 2014).

Según Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado (2017) las habilidades sociales son respuestas observables ante situaciones de interacción del sujeto que se adquieren a través del aprendizaje o como consecuencia de un entrenamiento. La condición de aprendizaje supone el conocimiento del individuo sobre cómo responder a las demandas sociales de interacción; de ser aprendidas las competencias sociales pueden ser modificadas. Dicha concepción de modificabilidad constituye el enfoque

sobre el que se han sustentado los diseños de programas de intervención con adolescentes en el accionar preventivo y de fortalecimiento (Lacunza, 2012). Las estrategias y técnicas de intervención no deben sólo abordarse desde lo conductual sino basarse e integrarse en otros paradigmas psicoterapéuticos, con el propósito en común de mejorar la actuación social de la persona y su calidad en las relaciones sociales (Ballester y Gil, 2002).

Los modelos teóricos que promuevan la enseñanza de las habilidades sociales se deben sostener en la perspectiva del individuo sobre su capacidad para aprender, como un ser humano abierto, activo y receptivo a las modificaciones y al cambio (Feuerstein, Rand & Hoffman, 1979). En este sentido, la psicoterapia humanista se posiciona y defiende el potencial que tiene el ser humano dado en su capacidad electiva y su capacidad para modificar su situación vital, al ser responsable con el entorno al que pertenece. Desde la comprensión humanista el hombre es su propio espectador, el que crea sus experiencias de vida e interactúa constantemente con su medio social el cual puede cambiar o transformar. El hombre por sí mismo tiene conciencia y una capacidad de elección con tendencia hacia el futuro (Correa, 2017). Los postulados fundamentales del paradigma humanista se centran en la visión naturalista del ser humano, en sí positiva, innatamente constructivista y con una actitud electiva que se expresa en la búsqueda de desarrollo total de autorrealización del individuo (Ballesteros, 2007).

Según McConville (1995) la terapia en grupo, específicamente en el trabajo con adolescentes, promueve esa capacidad de contacto consigo mismo y el entorno, por medio del intercambio experiencial con el terapeuta y sus iguales, permitiendo la renovación del self del adolescente. La terapia en grupo es importante para trabajar sobre las emociones de los adolescentes, ya que les permite intervenir en temas que les inquietan, teniendo como referencia un sistema de valores constructivo para su crecimiento (Cornejo, 2014). Lo que hace el psicoterapeuta humanista es facilitar el darse cuenta del cliente. Este estilo enfatiza la exploración emocional profunda, como un medio para proporcionar y desarrollar nuevas experiencias, más enriquecedoras de interacciones tanto con el psicoterapeuta como con su mundo (Castanedo y Mungia, 2011).

Según López (2009) desde el modelo humanista el trabajo en grupo pretende confrontar la polarización que se puede generar entre el terapeuta y el cliente y se concibe que esa relación recíproca puede estar dada por la auténtica experiencia grupal. La psicoterapia grupal humanista, promueve que los adolescentes reconozcan su poder interno y esta capacidad para el manejo de sus emociones (Cornejo, 2014). Y representa un espacio en el que se sienten escuchados y comprendidos, en el que se puede dar la búsqueda de su identidad además se conformen normas sanas de convivencia mediante escucha empática para aliviar su malestar emocional (Echeburúa, 2015).

Diseño metodológico

El estudio se sustenta desde el paradigma cualitativo, de naturaleza epistemológica interpretativa y fenomenológico. El alcance del estudio es de tipo descriptivo mediante un diseño cuasiexperimental pre- post intervención con un solo grupo. La propuesta de intervención es de tipo psicoterapéutico, basada en las premisas del enfoque humanista y la psicoterapia grupal humanista. La muestra se plantea como no probabilística, intencional (Otzen y Manterola, 2017). Se conformará por adolescentes de 13 a 15 años generadores de acoso escolar, de Ciudad Juárez. Los instrumentos de diagnóstico y evaluación propuestos en el programa presentan altos índices de validez, confiabilidad y adaptabilidad en la población.

Resultados

La propuesta del programa está concebida como un proceso de psicoterapia grupal humanista dirigido a adolescentes generadores de acoso escolar. Se estructura en tres etapas fundamentales integrada por 16 sesiones de trabajo terapéutico. La etapa inicial se orienta a la exploración y evaluación de las condiciones de los participantes y las categorías de análisis, unido a ello se persigue obtener el consentimiento informado de éstos y crear el rapport generando un clima de confianza y alianza terapéutica como premisas fundamentales. La etapa de intervención, como segunda fase, integra cinco módulos fundamentales los cuales se enfocan en desarrollar en los adolescentes habilidades sociales de empatía y escucha activa; promover habilidades de comunicación, asertividad y expresión de sentimientos. También proveer a los adolescentes de estrategias de comprensión,

respeto y autocontrol ante situaciones sociales y personales y, responder a ellas de forma asertiva. Otros de los módulos se direccionan en fomentar estrategias de resolución no violenta de conflictos y negociación y habilidades de regulación de emociones básicamente en la identificación de emociones, desarrollo de recursos eficientes para el control de la ira, ansiedad y la tristeza. En la etapa de cierre, el proceso psicoterapéutico se guía hacia el cierre y la retroalimentación de las habilidades aprendidas y fortalecidas durante las intervenciones además de la aplicación de los instrumentos post- intervención. En sentido general, las actividades que contempla el programa de intervención se centran en dinámicas grupales, talleres psicoeducativos, debate, técnica proyectiva, juegos psicoterapéuticos y entrenamiento en conductas prosociales. Por medio de ejercicios reflexivos-vivenciales el propósito es promover la reflexión y el darse cuenta en el grupo de adolescentes. Las principales herramientas de registro del programa de intervención son los instrumentos de diagnóstico y evaluación, así como el empleo del registro narrativo.

Conclusiones

Con el programa se da respuesta a una demanda social relacionada con los altos índices de violencia entre pares en las instituciones educativas de Ciudad Juárez. La propuesta de corte psicoterapéutico humanista se concibe como un proceso enfocado en el manejo constructivo de habilidades sociales y emocionales en adolescentes que generan acoso escolar. Los contenidos incluidos en el diseño del programa se definieron a partir de la revisión de antecedentes científicos y referentes teóricos que además constatan la necesidad de intervenir en ambas categorías. Por tanto, los módulos que definen el programa de intervención comprenden el trabajo de habilidades sociales de empatía, escucha activa, comunicación, asertividad y expresión de sentimientos. Incluye además habilidades de comprensión, respeto y autocontrol, resolución de conflictos y negociación y regulación emocional. El programa de corte humanista articula además herramientas psicoeducativas lo que permite dotar al adolescente agresor de herramientas para el control de sus emociones y potenciar sus habilidades sociales con ello lograr un mayor ajuste psicosocial.

Finalmente la propuesta de trabajo será un manual que pueda ser implementada por estudiantes en formación de la Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz en instituciones educativas de secundaria, específicamente con alumnos/as identificados/as como generadores de acoso escolar. Con ello se buscará contribuir en la generación de una convivencia escolar más armónica.

Referencias

- Al-Raqad, H. K., Al-Bourini, E. S., Al Talahin, F. M., & Aranki, R. M. E. (2017). The Impact of School Bullying On Students' Academic Achievement from Teachers Point of View. *International Education Studies*, 10(6), 44-50. ISSN: 1913-9039. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144634.pdf>
- Ballester, R., & Gil, M. (2002). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Ballesteros, M. (2007). *Violencia escolar impacto y consecuencia social: Propuesta de un Programa desde una perspectiva Humanista*. (Tesis de Maestría). Universidad Iberoamericana, México D.F
- Bullying sin fronteras. (2020). *Estadísticas Mundiales de Bullying 2017/2018. Primer Trabajo Oficial en el Mundo contra el Bullying*. Enciclopedia ONG Internacional Bullying sin frontera [versión electrónica]. Florida, EU: https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html
- Castanedo, C., y Munguía, G. (2011). *Diagnóstico e Intervención en Psicología Humanística*. Madrid, España: CCS.
- Castro, A. (2011). *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Bonum
- Cervantes, M. (2019). *Efectos de la psicoterapia grupal humanista en el reconocimiento y expresión emocional constructiva de adolescentes víctimas de ciberacoso*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Recuperado de <http://erecursos.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/5374/Tesis%20IX%20MCervantes.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Collèll, J., & Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, (2)9-14. ISSN: 1699-6410. Recuperado de https://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf
- Cornejo, L. (2014). *Manual de Terapia Gestáltica Aplicada a los Adolescentes*. (5ª. Ed.), España: Desclée de Brouwer.
- Correa, A. (2017). *Aportes de la psicología humanista existencial a la comprensión de la configuración del proyecto de vida en adolescentes*. (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura, Medellín. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4746/1/Aportes_Psicologia_Humanista_Correa_2017.pdf
- Echeburúa, E. (2015). Las múltiples caras del suicidio en la clínica psicológica. *Terapia Psicológica*, 33 (2). ISSN 0718-4808. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v33n2/art06.pdf>

- Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. (1979). *Dynamic assessment of retarded performers. The learning Assessment Device: Theory, instruments, and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- FICOSEC Fideicomiso para la Competitividad y Seguridad Ciudadana (2019). Encuesta sobre Prevalencia de Violencia Familiar y Sexual en el Municipio de Juárez. Resumen Ejecutivo. Recuperado de <https://ficosec.org/encuesta-vf/>
- Figueroa, D. (2009). Regulación emocional en niños y adolescentes. *Psiquiatría universitaria*, 5(1), 111-125. Recuperado de http://revistagpu.cl/2009/GPU_marzo_2009_PDF/REGULACION%20EMOCIONAL%20EN%20NI%C3%91OS%20Y%20ADOLECENTES.pdf
- García, C. (2019). *Inteligencia emocional en adolescentes de nivel secundaria. Un proceso de psicoterapia humanista*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Recuperado de <http://erecursos.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/5260/Tesina%20Orozco%20Carmen.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations (in press). In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (Vol. 3, pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Lacunza, A. B. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 12,63-84. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/62804/CONICET_Digital_Nro.71db0d69-8f1e-4ea1-bce0-a90916a7e2e7_A.pdf?sequence=2
- López, M.A. (2009). Modelos para el trabajo con grupos. *Psicología.com*, 13(1),1-9. Recuperado de <http://elpac.pbworks.com/w/file/57944879/modalidades.pdf>
- López-Romero, L., Romero, E., & González-Iglesias, B. (2011). Delimitando la agresión adolescente: Estudio diferencial de los patrones de agresión reactiva y proactiva. *Revista Española De Investigación Criminológica*, 9,2-29. ISSN: 1696-9219. Recuperado de <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-DelimitandoLaAgresionAdolescente-4783084.pdf>
- McConville, Mark. (1995). *Adolescence: Psychotherapy and the emergent self*. San Francisco: C.A.
- Mendoza, B. (2014). *Asambleas escolares. Estrategia para resolver conflictos a través de competencias*. México: Pax México.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud De Minzi, M. C., y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4),1263–1275. ISSN 1657-9267. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n4/v11n4a20.pdf>
- NA Naciones Unidas. (2016). *Protección de los niños contra el acoso: Informe del Secretario General (No. A/71/213)*. Recuperado de <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/71/213>
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and*

- Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. Recuperado de <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Tecnicasdemuestreo.pdf>
- Pérez, Y., y Guerra, V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), 368-375. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v86n3/ped11314.pdf>
- Ramos, Y. C., Cantillo, A. F., & Bestard, C. M. (2014). Algunas consideraciones teóricas sobre las habilidades sociales. *Revista Información Científica*, 87(5), 949-959. ISSN: 1028-9933. Recuperado de <file:///C:/Users/Admin/Downloads/551757255019.pdf>
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Recuperado de <http://www.cop.es/colegiados/pv00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>
- Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De los Rios, O., & Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*, 34 (1), 75-90. ISSN 2011-7485. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/8904/9778>
- Santoya, Y., Garcés, M., & Tezón, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422-439. ISSN 0124-0137. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v21n40/0124-0137-psico-21-40-00422.pdf>
- Seixas, S., Coelho, J., & Nicholas-Fischer, G. (2013). Bullies, victims and bully-victims: Impact on health profile. *Educação, Sociedade & Culturas*, 38, 53-75. ISSN 0872-7643 Recuperado de https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC39_S_Seixas_J_Coelho_G_Fischer_abstracts.pdf
- Sevilla, C. M., y Hernández, M. A. (2006). El perfil del alumno agresor en la escuela. VI Congreso Internacional Virtual de Educación. Universidad de Murcia. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242755364_EL_PERFIL_DEL_ALUMNO_AGRESOR_EN_LA_ESCUELA
- Silva, J.L., Oliveira, W.A., Carlos, D.M., Lizzi, E.A., Rosário, R., y Silva, M.A. (2018). Intervention in social skills and bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(3), 1085-91. Recuperado de <file:///C:/Users/Admin/Downloads/0034-7167-reben-71-03-1085.pdf>
- Subijana, I. (2007). El bullying: un apunte victimológico. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (09-03), 1-32. ISSN 1695-0194. Recuperado de <http://criminet.ugr.es/recpc/09/recpc09-03.pdf>
- Tapia-Gutiérrez, C.P., y Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 133-148. ISSN 2027-1174. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678007>

- Toledo, M., & Magendzo, A. (2011). Bullying: Avanzando hacia el pluralismo explicativo. *Revista Internacional Magisterio*, 53, 16-22. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/bullying-avanzando-hacia-el-pluralismo-explicativo>
- UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Vanega-Romero, S., Sosa-Correa, M. y Castillo-Ayuso, R.(2018). Acoso escolar ira y depresión en escolares mexicanos: un estudio preliminar de la eficacia de una intervención. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*,5(2),49-54. ISSN 2340-8340. Recuperado de <http://193.147.134.18/bitstream/11000/4632/1/rpcna.2018.05.2.7.pdf>
- Vargas, D., & Paternina, Y. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura. Educación y Sociedad* 8 (2), 61-78. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.05>