



RELACIÓN ENTRE EL LIDERAZGO DOCENTE Y EL ACOSO ESCOLAR ENTRE
ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

Román Oswaldo Bojórquez Gamboa

Tesis presentada en opción al título de
Maestro en Investigación Educativa,
en la Facultad de Educación
de la Universidad Autónoma de Yucatán

Tesis dirigida por
Ángel Martín Aguilar Riveroll

Mérida de Yucatán

Octubre 2017

Mérida, Yucatán a 30 de mayo de 2017.

C. Pedro José Canto Herrera
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, UADY
PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar la tesis:

“RELACIÓN ENTRE EL LIDERAZGO DOCENTE Y EL ACOSO ESCOLAR
ENTRE ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR”

Presentado por ROMÁN OSWALDO BOJÓRQUEZ para obtener la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por este Comité y por el Comité de Examen Profesional, de Especialización y de Grado, por lo tanto, el dictamen que emitimos es de:

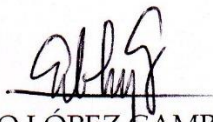
Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

Atentamente
Comité Revisor



EDITH CISNEROS CHACÓN
Miembro propietario



GALO LÓPEZ GAMBOA
Miembro propietario



ÁNGEL MARTÍN AGUILAR RIVEROLL
Asesor y Miembro propietario

C.c.p. Expediente del alumno en Control Escolar
C.c.p. Interesado

Declaro por este medio que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores; asimismo, afirmo que este trabajo no ha sido presentado para la obtención de algún título, grado académico o equivalente.

Román Oswaldo Bojórquez Gamboa

Agradezco el apoyo brindado al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca no.711229 durante el periodo de agosto de 2015 a julio de 2017 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Dedicatoria

A mis padres, a mi novia Andrea, a mis hermanos, a mis amigos, familiares y a todos ellos quienes me ofrecieron su confianza y apoyo incondicional.

A mi asesor por atender todo el proceso de la manera más profesional y amena posible.

A mi comité revisor, siempre atento y oportuno en el análisis de mis avances.

A todos mis compañeros y profesores de maestría que aportaron con su revisión, retroalimentación y consejos a este proyecto de tesis.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Autónoma de Yucatán por haberme aceptado para ser partícipe de la institución, así como a los diferentes docentes que me brindaron su apoyo, conocimiento y retroalimentación a lo largo de la maestría.

Agradezco a mi tutor y asesor de tesis el Dr. Ángel Martín Aguilar Riveroll por aportar gran cantidad de tiempo en revisiones y consejos de manera más amable; su conocimiento, experiencia y dedicación fue un gran apoyo para la finalización de esta tesis.

Agradezco a mi comité revisor por el tiempo empeñado en un análisis de mi tesis mediante su crítica constructiva y apoyo incondicional durante todo el proceso.

Agradezco los profesores por apoyarme en todo momento en aspectos relacionados con el análisis cuantitativo, cualitativos y de redacción.

Agradezco a mis compañeros, personas profesionales en quien confiar y atentos al resolver dudas.

Agradezco a los autores de los instrumentos empleados, al brindar su autorización y confianza para poder realizar las encuestas pertinentes para la tesis.

No menos importante, agradezco a todas las autoridades escolares que abrieron sus puertas para poder realizar este proyecto, así como a todos los estudiantes que participaron.

Resumen

Esta tesis se enfocó en el estudio de las variables acoso escolar y liderazgo docente transformacional. El estudio fue cuantitativo de tipo correlacional y se realizó por medio de una encuesta dirigida a 267 estudiantes del cuarto semestre del nivel medio superior, provenientes de tres instituciones: propedéutica privada, propedéutica pública y tecnológica pública del estado de Yucatán. El análisis de los datos fue por medio de la estadística inferencial y descriptiva, no se encontró una correlación alta entre las dos variables, sino una relación lineal directa leve entre el puntaje de liderazgo docente y el puntaje de acoso escolar. Se esperaba encontrar que, si un estudiante de bachillerato percibe con mayor frecuencia el liderazgo transformacional del docente, tenderá a percibir con menor frecuencia el acoso escolar en su institución. Aunque los estudiantes valoraron el liderazgo transformacional, este no parece guardar una alta relación con la frecuencia de acoso en su institución.

También se logró identificar la característica del liderazgo docente bajo un enfoque transformacional que son percibidas como más frecuentes por los estudiantes. Entre todas las características, la influencia idealizada o carisma fue la más frecuentemente identificada por los estudiantes y la menos frecuente la escasa consideración individual que los profesores tienen para con sus estudiantes.

Además, se identificó el tipo de acoso escolar más perceptible por los estudiantes de las tres instituciones de nivel medio superior. Se encontró que el acoso verbal es el más frecuente y que el rol desempeñado por los estudiantes, en la mayoría de los casos, es el de observadores más que de agresores o víctimas.

Tabla de contenido

1. Introducción	1
1.1. Antecedentes	1
1.2. Planteamiento del problema	4
1.3. Objetivos	7
1.4. Justificación	7
1.5. Definición de las variables	12
2. Marco teórico	14
2.1. Acoso escolar	14
2.1.1. Definiciones de acoso escolar	16
2.1.2. Roles implicados en el acoso escolar	19
2.1.2.1. Víctimas	19
2.1.2.2. Agresores	20
2.1.2.3. Observadores	21
2.1.3. Causas del acoso escolar	21
2.1.4. Tipo de acoso escolar	24
2.1.5. Niveles de profundidad del acoso escolar	27
2.1.6. Consecuencias del acoso escolar	29
2.1.7. El acoso escolar en la educación media superior	30
2.1.8. Variables relacionadas con el control del acoso escolar	33
2.2. Liderazgo docente	37
2.2.1. Liderazgo en la función docente	37
2.2.1.1. Ejes de la función docente	39
2.2.1.2. El aula: espacio donde se desarrolla el liderazgo educativo	41
2.2.2. Teorías del liderazgo docente	42
2.2.2.1. Teoría del liderazgo centrado en la enseñanza y el aprendizaje	42
2.2.2.2. Teoría de los estilos de liderazgo docente	43
2.2.2.3. Teoría del liderazgo docente transformacional	46
2.2.3. Liderazgo docente en el nivel medio superior	50
2.3. Relación entre el liderazgo docente y el acoso escolar	53
2.3.1. Intervención en casos de acoso escolar	53
2.3.2. Características docente asociadas en la intervención del acoso escolar	56
3. Metodología	60
3.1. Método	60
3.2. Participantes	60
3.3. Procedimiento para la recolección de datos	63
3.4. Instrumento	65
3.5. Análisis de datos	69
3.6. Consideraciones éticas	71
4. Resultados	73
4.1. Análisis de la relación entre el liderazgo docente y el acoso escolar	74

4.1.1. Relación entre el liderazgo docente y el acoso escolar general.	74
4.1.2. Relación entre el liderazgo docente y el acoso escolar por datos segmentados.	75
4.1.3. Anova de un factor (liderazgo docente, tipo de institución).	76
4.1.4. Anova de un factor (acoso escolar, tipo de institución).	76
4.2. Análisis del liderazgo docente	77
4.2.1. Indicadores estandarizados del liderazgo docente.	77
4.2.2. Análisis de porcentajes y frecuencias del liderazgo docente.	78
4.3. Análisis del acoso escolar	80
4.3.1. Indicadores estandarizados del acoso escolar.	80
4.3.2. Análisis de porcentajes y frecuencias del acoso escolar.	82
5. Conclusiones, discusión, recomendaciones y líneas de acción a futuro	89
6. Referencias	97

Índice de tablas y figuras

Tablas	
Tabla 1. Definiciones constitutivas y operacionales de las variables de estudio	12
Tabla 2. Revisión de las características del acoso escolar por autores	18
Tabla 3. Factores que favorecen el <i>bullying</i>	24
Tabla 4. Niveles de profundidad del acoso escolar	28
Tabla 5. Distribución de la muestra por cada estrato	62
Tabla 6. Características del profesorado por institución	63
Tabla 7. Horarios de para la recolección de datos	63
Tabla 8. Especificaciones de las dimensiones del instrumento liderazgo transformacional	66
Tabla 9. Distribución de reactivos por dimensiones del liderazgo transformacional	66
Tabla.10. Distribución de reactivos por agente y tipo de acoso escolar	68
Tabla 11. Estatus por indicadores en el instrumento de liderazgo docente	70
Tabla 12. Estatus por indicadores en el instrumento de acoso escolar	71
Tabla 13. Relación entre el liderazgo docente y acoso escolar	74
Tabla 14. Relación entre el liderazgo docente y acoso escolar por datos segmentados	75
Tabla 15. Anova del factor liderazgo docente por tipo de institución	76
Tabla 16. Anova del factor acoso escolar por tipo de institución	77
Tabla 17. Indicadores estandarizados de las características de un líder docente	77
Tabla 18. Análisis de frecuencia de la dimensión consideración individual	79
Tabla 19. Indicadores estandarizados por tipo de acoso escolar	80
Tabla 20. Indicadores estandarizados por roles implicados en el acoso escolar	81
Tabla 21. Análisis de frecuencia de la dimensión acoso verbal	83
Tabla 22. Análisis de frecuencia de la dimensión acoso emocional	85
Figuras	
Figura 1. Formula del muestreo estratificado por proporciones	58
Figura 2. Selección de la institución y administración de los instrumentos.	61

1. Introducción

1.1. Antecedentes

El acoso escolar o *bullying*, se encuentra presente en la comunidad educativa desde antes de su conceptualización, aunque la atención pública e investigación a dicho fenómeno no se había desarrollado tanto como en la actualidad. El concepto originalmente se deriva de la “violencia” escolar caracterizada por una conducta de persecución física, psicológica y social realizada entre alumnos; estas agresiones se dirigen hacia una(s) víctima(s) de modo reiterado (Secretaría de Seguridad Pública, 2012).

El término *bullying* proviene del vocablo holandés “*boel*” que significa acoso; fue estudiado y acuñado por primera vez por el psicólogo Dan Olweus en 1973, aunque adquirió importancia a partir de 1982 a raíz del suicidio de tres jóvenes en ese año. Dicho término influyó en Inglaterra para la creación de tribunales “*bully coufls*” o tribunales escolares; con lo cual, se inicia desde 1989 una línea directa a la que acuden aquellos que requieran consejos sobre situaciones de *bullying* (Gutiérrez, 2009).

Con lo anterior se puede observar que los primeros estudios sobre el abuso entre iguales se realizaron en los países escandinavos en los años setenta del siglo XX y una década después, comenzaron a desarrollarse en el Reino Unido, Irlanda, Italia, Alemania, Portugal, España, Japón y Estados Unidos.

Por ende, el fenómeno del acoso escolar empezó a ser atendido con la planificación de acciones concretas para prevenir el abuso entre iguales y disminuir sus consecuencias. De tal manera que países como el Reino Unido y España incluyen en sus actividades educativas cotidianas programas concretos para la prevención del *bullying* (Defensor del Pueblo, 2007).

Entre dichas acciones, fue posible establecer estrategias para comprender las prácticas de intimidación entre estudiantes por medio de la identificación, intervención y prevención en las escuelas.

Con dichas estrategias e investigaciones, fue posible comprender en mayor medida al fenómeno del acoso escolar. Por ejemplo, en Estados Unidos Cornell y Brockenbrough (2004), indagaron sobre las actitudes y percepciones de los maestros y administradores en relación a la intimidación y la violencia escolar. Los resultados indicaron que los estudiantes de secundaria perciben a los profesores como actores ausentes, que realizan pocas acciones para detener la intimidación, mientras que los profesores que perciben a un estudiante como un *bully* o agresor, son más inclinados a tener como referencia problemas disciplinares, misma disciplina que llega a ser cuestionada en mayor medida a los docentes, más que a los propios padres de familia.

Por otra parte, Craig, Bell & Leschied (2011, p. 22) encontraron en su estudio realizado en Canadá, bajo la percepción de los docentes novatos en relación a la intimidación entre estudiantes. En primer lugar, los investigadores indicaron que “los jóvenes son los principales perpetradores, víctimas y testigos de la violencia interpersonal, en el entorno escolar”. Adicionalmente; encontraron que la formación de los educadores recién egresados en materia de prevención e intervención de la intimidación requiere mayor atención.

Kennedy, Russom y Kevorkian en el 2012 dieron continuidad al estudio previo, con el objetivo de explorar las diferencias entre la percepción de los maestros y administradores sobre el acoso escolar. Como resultado, los maestros sentían mayor responsabilidad e importancia en el rol de la prevención de la intimidación; mientras que los administradores se

sentían más cómodos al solamente servir como comunicadores ante los padres de las víctimas de acoso. Además, los maestros fueron significativamente más propensos que los administradores a percibir una necesidad de aumentar la formación en prevención de la intimidación.

Del mismo modo, las investigaciones a nivel nacional relacionadas con el acoso escolar está en crecimiento comparación a los países presentados, aunque destacan estudios como el propuesto por Gómez (2005), mediante una etnografía en secundarias públicas de la Ciudad de México, consideró a la violencia no únicamente como un acto relacional entre individuos, sino desde la lógica normativa de las instituciones donde se lleva a cabo. En este sentido, la violencia forma parte de las mismas relaciones vividas en el contexto institucional de los jóvenes obligándolos a disminuir el conflicto y teniendo como respuesta a adolescentes que piensan estar solos ante una situación, donde la mejor solución es la deserción escolar.

A nivel estatal, Castillo y Pacheco (2008), por medio de un estudio cuantitativo identificaron el perfil de violencia escolar en escuelas secundarias de Yucatán. Los resultados de manera general afirman que los estudiantes, a pesar de poseer una relación normal y adecuada con los maestros, presentan de manera elevada violencia entre pares. Por ejemplo, la exclusión, la agresión verbal (maledicencias, apodosos ofensivos e insultos) y la agresión física (golpes y amenazas con algún objeto).

1.2 Planteamiento del problema

En los países más avanzados de Europa el acoso escolar comenzó a generar preocupación y a provocar la reacción de las autoridades desde finales de la década de los 80, sin embargo, países como Israel, Alemania, Dinamarca, Letonia y Lituania, muestran un índice de más de 70% de estudiantes que manifiestan haber sufrido agresiones, acoso o violencia física dentro de la escuela (Melgar, 2010).

En el mismo contexto europeo, el informe presentado por *El Defensor del Pueblo* (2007), reportó que en 2006 estudiantes españoles de secundaria sufrían abuso de tipo verbal entre 27 y 32%; en segundo lugar, se ubicó el abuso por exclusión social y en menos de 1% se observaron los chantajes y el acoso sexual.

Datos similares proporciona una encuesta representativa a nivel nacional realizada por el Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (2001) en los Estados Unidos, aproximadamente 30 por ciento de los niños de las escuelas de educación básica estadounidenses en los grados sexto a decimo han sido intimidados o han intimidado otros niños en más de una ocasión durante el semestre.

De acuerdo con David-Ferdon y Hertz en una investigación publicada en Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades en 2009, durante el año escolar 2007-2008, el 25% de las escuelas públicas informaron que el *bullying* estaba ocurriendo entre los estudiantes de forma diaria o semanal mediante el *Cyberbullying* o Ciberacoso, entendido como un tipo de acoso que tiene lugar mediante tecnologías electrónicas (celulares, computadoras, tabletas). Con dicho informe se estableció al acoso escolar como problema

creciente en Estados Unidos, al considerar incidentes más frecuentes de suicidios y tiroteos entre estudiantes originados por el *bullying*.

En relación a México en 2010, la Procuraduría del Distrito Federal registró 13,633 denuncias de casos de *bullying* en escuelas públicas por lo cual se levantó en 236 averiguaciones previas ante las denuncias de los padres de las víctimas. Cabe resaltar que la sociedad mexicana afirma estar interesada sobre atender el acoso escolar, pero los indicadores denotan una resistencia ante el fenómeno, al incrementar este problema mediante otros tipos de violencia como el *cyberbullying* y *sexting* entendido como el robo o envío de contenidos eróticos y pornográficos por medio de teléfonos móviles y redes sociales como Twitter y Facebook (Cable News Network México, 2011).

En un estudio publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe en 2011 se señaló que un 11% de los estudiantes mexicanos de primaria han robado o amenazado a algún compañero, mientras que en secundaria ese porcentaje alcanza a poco más de un 7% (Román y Murillo, 2011). Lo cual fue un preámbulo de la situación actual, puesto que tres años después Valdez (2014) mediante un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, reconoció que México ocupa el primer lugar internacional de casos de *bullying* en educación básica ya que afecta a 18 781 875 alumnos de primaria y secundaria tanto públicas como privadas.

Las situaciones presentadas, dan a entender que el acoso escolar en vez de disminuir a lo largo del siglo XX, ha logrado arraigar en el entorno y por consiguiente modificó su forma de manifestación. Por ejemplo; de agresión verbal a agresión digital, del contexto escolar al entorno de la comunidad, de amenazas cotidianas a maltrato físico con armas. Además, los

estudios presentados anteriormente se encuentran enfocados en análisis de situaciones en el nivel básico de la educación, omitiendo las inquietudes que afectan a los jóvenes en una etapa de decisiones importantes, como lo es la adolescencia; período comprendido entre los 10 y 19 años de edad, en donde los jóvenes “adolecen” por múltiples factores, llegando a ser considerada como uno de los períodos más complejos de la vida (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2002).

Los adolescentes ante esta problemática social viven la posibilidad de convertirse en factores de riesgo para las personas que viven con ellos, principalmente en el ámbito escolar, contra sus compañeros de clase. Esto ha generado en los últimos años que incidentes de intimidación escolar se hagan más frecuente entre los adolescentes, implicado un daño a su salud y en algunos casos, la muerte (Trianes, 2002; Arteaga, 2016).

Con base en lo planteado, la relación de estudios acerca del acoso escolar se encuentra enfocada en el nivel básico, lo que genera una marcada diferencia en el acervo bibliográfico de este fenómeno en el nivel medio superior (Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género; 2014, p. 24). Y entendiendo al liderazgo del docente como herramienta positiva para intervenir ante el *bullying* (Leff, 2014) cabe preguntarse desde la perspectiva de los alumnos de tres instituciones educativas de nivel medio superior:

- ¿Existe una relación entre el liderazgo docente y el acoso escolar en los estudiantes de nivel medio superior?

A continuación, se presentan los objetivos de la investigación, incluyendo en ellos una indagación sobre la problemática presentada y dar respuesta a la interrogante planteada.

1.3. Objetivos

- Determinar si existe relación lineal entre el liderazgo docente y el acoso escolar entre los estudiantes de nivel medio superior.
- Identificar las características del liderazgo docente bajo un enfoque transformacional, que intervienen ante el acoso escolar entre estudiantes de nivel medio superior.
- Identificar el tipo de acoso escolar (verbal, emocional y *cyberbullying*) más frecuente entre los alumnos de nivel medio superior.
- Identificar el rol implicado en el acoso escolar (víctima, agresor y observador) más frecuente entre los estudiantes de nivel medio superior.

1.4. Justificación

El acoso escolar es uno de los temas más debatidos en la sociedad moderna, al denotar el alarmante incremento de actos violentos presentes en la comunidad educativa actual; por ende, el clima de acoso y violencia en las aulas poseen un interés especial en los investigadores.

La bibliografía relacionada con el acoso escolar debate con frecuencia la importancia de tres factores principales; la familia y la transmisión de valores, el relevante rol de los docentes, así como la práctica de programas y políticas diseñadas a nivel central para atender dicho problema. Sin embargo, frecuentemente se omite la importancia del factor docente en relación al tema; principalmente en sus competencias directivas mediante un liderazgo docente, entendiendo que un buen liderazgo es un articulador efectivo de las tres instancias mencionadas (Masjuan, 2004).

Una de las dimensiones del liderazgo es la moral; los docentes que no llevan a cabo comportamientos morales centrados en el liderazgo, conducen a la escuela a un proceso de “polución moral” que frecuentemente se vislumbra con actos indisciplinados (Gabarino, 1999). La polución moral se manifiesta de manera externa, causada por los contextos fuera de la escuela; por ejemplo, niveles de delincuencia, casos de corrupción, comportamientos sociales reprochables éticamente; o bien, internamente por medio de la cultura moral de la institución, entendida como los valores, prejuicios y acciones que se transmiten, aunque en este caso son de manera negativa.

Entre las características de un líder docente (esperando que adopten los estudiantes en su vida personal y académica), destaca en gran medida la “proactividad”, entendida como la actitud para controlar la conducta de manera activa y con iniciativa con la finalidad de obtener resultados en beneficio propio. Cuando un grupo es proactivo, el conocimiento de la experiencia y la perspectiva de los estudiantes fomenta entre ellos mayor interés y preocupación para atender las situaciones de *bullying*, obteniendo con esto una apertura para poder confrontar la situación problemática (Ares, 2004; Smith y Smith, 2010).

Bernal (2000) adaptó el enfoque teórico del líder transformacional de Bass (1985) a un liderazgo docente. En dicho ajuste se destacó y desarrollo cinco principales características básicas del modelo de liderazgo (carisma, motivación inspiracional, estímulo intelectual, consideración individual y tolerancia psicológica) que al implementarse de forma adecuada promueve de manera positiva la transformación de un estudiante a líder, adaptando como propias dichas virtudes en su vida personal y académica. De acuerdo con Leff (2014) este modelo interviene en la percepción de los estudiantes sobre la seguridad en su escuela e incidentes relacionados con la intimidación entre pares.

En este sentido, el liderazgo es una variable que de ser desempeñada adecuadamente en ambientes internos en el aula puede llegar a intervenir positivamente ante situaciones negativas de la misma, como por ejemplo el acoso escolar.

En México los modelos de prevención e intervención de *bullying* actuales tienden a dirigirse a programas de convivencia y clima escolar, como el propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura en 2013. Por su parte, Hanhan en el mismo año reconoció, al liderazgo docente como una herramienta para promover el clima escolar, de acuerdo con los resultados presentados en su investigación mixta.

En relación a lo presentado es posible inferir que el liderazgo docente es un factor indirecto influyente ante el *bullying*, es decir, mediante su relación con otras variables como la convivencia escolar, el clima, la proactividad, el poder y la moral; el liderazgo docente toma el papel de variable generadora y desarrolladora de estrategias de intervención y prevención ante el acoso escolar.

Por tal razón, el presente estudio permite la profundización y correlación lineal de las variables “liderazgo docente” y “acoso escolar”; tales desde su conceptualización y pertenencia a diferentes áreas de conocimiento, permitir una alternativa para apoyar el desarrollo de un ambiente de convivencia y transmisión de las características de un líder hacia los alumnos, en el período de adolescencia en donde los alumnos de 17 y 18 años denotan con mayor frecuencia incidencias de acoso escolar principalmente entre las mujeres (Jiménez y Álvarez, 2014). Sin embargo, dicho fenómeno en el contexto mexicano, tiende a enfocarse en estudios de nivel educativo básico, principalmente en la secundaria.

Alcanzar eficazmente lo propuesto, permite realizar modificaciones significativas en el currículo de formación continua mediante un programa de apoyo dirigido al docente, quien durante el proceso de enseñanza-aprendizaje ofrezca un énfasis al liderazgo transformacional direccionado a los estudiantes; todo lo anterior mediante el apoyo y autorización de la dirección educativa de un bachillerato tecnológico de nivel medio superior.

La importancia del estudio, va dirigida hacia la comunidad educativa moderna, al ofrecerle información pertinente a sus diferentes actores. Por ejemplo, uno de los principales beneficiarios de acuerdo con los resultados de la investigación serían los docentes, al conocer características específicas de su liderazgo en favor de la promoción de un ambiente libre de acoso, identificarían el liderazgo como vía efectiva para atender dicha situación. Asimismo, permite concientizar su estado actual como líder docente desde la perspectiva de los estudiantes y apoyar a un incremento en su desarrollo profesional (Carpenter y Sherretz, 2012).

La información es apropiada para los estudiantes que se encuentran inmersos en dicha situación, al concientizar sobre el concepto de acoso escolar y los escenarios relacionados con el mismo durante su trayectoria académica. Además, podrán conocer los jóvenes el nivel e intensidad de acoso escolar, para poder solicitar apoyo oportunamente.

Los estudiantes reconocerían los beneficios que trae consigo el liderazgo para intervenir ante el *bullying*, teniendo como modelo a sus profesores. DiBasilio (2008) afirma que transmitir el liderazgo y habilidades pro-sociales al momento de asistir a sus clases, posibilita que los jóvenes adquieran estrategias y actitudes necesarias para reducir acoso,

apoyando a compañeros y definiendo correctamente el concepto de “violencia entre pares”, además de permitir el desarrollo de dicha habilidad en otras áreas de su vida personal.

Ante esto, Craig, Pepler y Blais (2007) evaluaron la efectividad de las estrategias de los estudiantes para reducir los problemas de intimidación mediante un estudio cualitativo. Los resultados indicaron que los varones estudiantes tienden a ser las víctimas, al requerir más apoyo para desarrollar el conocimiento sobre las relaciones sanas y adquirir las habilidades necesarias para interactuar de una manera eficaz y asertiva, debido a que normalmente responden con agresión ante conductas intimidatorias, lo cual lleva a un ciclo de violencia con repercusiones mayores.

Otro beneficiado de acuerdo con los resultados, son las autoridades educativas de las instituciones de nivel medio superior. Siendo agentes de cambio, al proporcionarles un panorama actual. Además, posibilitan la atención a los problemas de la comunidad estudiantil asociados en el proceso de desarrollo, aprendizaje y socialización de los individuos a nivel del currículo formal, mediante programas o proyectos que contengan estrategias de diagnóstico, intervención y prevención del acoso escolar. Con ello, refuerzan las políticas educativas existentes en materia de prevención de *bullying*, ya que, en situaciones reales, la mayoría de las políticas de la escuela reflejan un enfoque sólo en códigos y manejo de la conducta, en lugar de enseñar a los estudiantes las medidas preventivas específicamente relacionados con la intimidación (Walton, 2010).

De manera general, los usuarios de la información logran acceder a datos sobre la relación directa entre las variables acoso escolar y liderazgo docente, así como el impacto de dicha correlación en el desarrollo de estrategias innovadoras del líder docente hacia los

estudiantes del nivel medio superior, proporcionándoles los beneficios indicados previamente en el ámbito académico y personal. Es inherente prestar la atención a dicha situación manifestada en México, la cual se ha transformado, agravándose o evolucionando hacia otras formas de violencia (tipos de *bullying*), dificultando su detección hasta para los propios padres de familia, quienes, a pesar de entablar una buena relación con sus hijos, cuando nadie detiene al agresor que ejerce violencia, los estudiantes empiezan a pensar que la culpa es suya (Elliot, 2008).

1.5. Definición de variables

A continuación se presentan las definiciones constitutivas y operacionales de las variables de esta investigación, las cuales se exponen en la tabla 1.

Tabla 1

Definiciones constitutivas y operacionales de las variables de estudio.

VARIABLES	Definición constitutiva	Definición operacional
<i>Dependiente</i>		
Acoso Escolar	Forma de hostigamiento en donde habitualmente, un grupo de compañeros cohibe a otro, mientras se establece un marco de desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Olweus, 1978).	Puntaje bruto que clasificado en nivel leve (≥ 95.49), moderado (84.38 a 95.48) y severo (≤ 84.37) de acuerdo con el instrumento de Doğruer (2015).
<i>Independiente</i>		
Liderazgo docente	Un líder docente, es aquel que posee y transmite características como: ser agente de cambio en su realidad, manifestar el sentido de orientación y visión al futuro, motivar en la búsqueda del fin común, promover el liderazgo y concientizar sobre las potencialidades y limitaciones de los alumnos (Peña, 2013).	Puntaje bruto de las cinco características clasificado en alto (≥ 80.94), medio (62.58 a 80.93) y bajo (≤ 62.57) de acuerdo con el instrumento de González y González (2014).

Con todo lo presentado, se establece en el actual capítulo la base histórica y conceptual del estudio, así como las preguntas y objetivos a responder de acuerdo con la problemática presentada. En el siguiente capítulo, se profundizará por medio del marco teórico las variables y conceptos relacionados con los fines del estudio.

2. Marco Teórico

El presente apartado incluye el marco teórico, dividido en tres partes de acuerdo con los objetos de estudio: El liderazgo docente, el acoso escolar y la relación entre dichas variables. Los primeros dos apartados profundizan en el marco conceptual marco epistemológico, mientras que el tercero se enfoca en la revisión de literatura de estudios previos. En el marco conceptual, el autor reconstruye las nociones básicas y definiciones entorno a las variables de estudios; mientras que en relación a la epistemología se indaga en los componentes claves de las mismas; por ejemplo: las tipologías de acoso escolar, agentes implicados (variable dependiente) al igual que las características del liderazgo y enfoque teórico del líder transformacional (variable independiente). Por último, la revisión de la literatura principalmente se centra en investigaciones previas sobre la correlación directa o indirecta de las variables desde características asociadas entre ellas, hasta proyectos de intervención contra el acoso escolar.

2.1. Acoso escolar (*bullying*)

Antes de revisar el marco teórico del concepto “acoso escolar” es pertinente entender la diferencia entre la agresividad y la violencia escolar con el fin de facilitar la comprensión de la variable de interés.

La agresividad y la violencia tienen una diferencia marcada, la primera aparece como resultado de la activación del sentimiento de la ira, el cual predispone al organismo humano para la pelea, llegando a ser algo inherente de la conducta humana y proporcionándole al ser humano modos de autodefensa y en algunos casos apoyar a resolver una problemática por medio del conflicto. No se pretende justificar dicha acción, pero la agresividad puede

aprenderse a controlar mediante habilidades sociales para tener un correcto desarrollo social (Ortega, 2004).

Por otro lado, el fenómeno de la violencia es según la Organización Mundial de la Salud el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones de muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Es decir, la violencia es un tipo de agresividad injustificada, cruel, donde se pretende hacer daño y no resolver ningún conflicto, mediante el abuso de poder (García, 2011).

La importancia radica en diferenciar la agresividad de la violencia, la primera a pesar de ser algo negativo en el entorno escolar es posible atenderla y brinda la posibilidad de resolver un conflicto; mientras que la segunda solo tiene como fin dañar para generar un desequilibrio de poder en la cultura que se desarrolle. De igual forma la violencia es definida de una manera tan amplia; que abarca muchos ámbitos de la vida cotidiana, por ejemplo, su creciente presencia en los centros educativos por medio del vandalismo, absentismo escolar, robo y acoso escolar. De este modo, el acoso escolar es una forma específica de la violencia en el ámbito educativo, con ciertos atributos que permiten su delimitación para el actual estudio. Por lo cual, como primer acercamiento se presenta a continuación la literatura pertinente que apoya el análisis de la conceptualización del “acoso escolar”, su dinámica, causas, tipología, niveles y consecuencias.

2.1.1. Definiciones de acoso escolar.

En relación al primer capítulo de la presente tesis, se indicó que el término de acoso escolar fue empleado por primera vez por el psicólogo Dan Olweus en 1978, sin embargo, en el 2003 definió a este tipo de violencia escolar con características particulares presentadas a continuación:

- Desigualdad de poder entre acosador y víctima, debido generalmente a que el acosador suele estar en una posición de superioridad (real o percibida),
- se repite y prolonga, con el riesgo de hacerse cada vez más grave,
- es intimidatoria,
- no hay provocación previa por parte de la víctima,
- existe una ausencia de solidaridad por ignorancia o pasividad de los alumnos que rodean a los agresores y a las víctimas, sin intervenir directamente y
- comprende diversos tipos de conducta violenta, iniciándose generalmente con agresiones de tipo social y verbal e incluyendo después coacciones y agresiones físicas.

Otras definiciones surgen de acuerdo con la proporcionada por el autor original Olweus, por ejemplo, Feldman (2008) definió desde un enfoque clínico a la intimidación como el abuso entre pares, principalmente por la conducta de maltrato hacia otra persona, utilizando fuerza física, autoridad, ventaja social e intelectual. Llega a presentarse de diversas formas: insultos, burlas, apodos, la exclusión social y el abuso físico y emocional.

El término acoso escolar es utilizado de igual forma cuando se describe diversos tipos de comportamientos no deseados por niños y adolescentes; incluyendo conductas agresivas, dañinas y persistentes que puede durar semanas, meses e incluso años (Orte y March, 1996).

En el contexto mexicano por su parte, la Secretaría de Educación Pública en su programa contra la violencia (2009) define al *bullying* como un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes. Teniendo como consecuencias efectos de victimización en la persona que lo recibe, mediante diferentes tipos de maltrato físico y psicológico, pero de manera deliberada y continua.

De igual forma se delimita los actores presentes para ser considerado acoso escolar; la víctima, el agresor y los espectadores pasivos. La violencia debe ser direccional entre pares, mediante un desequilibrio de poder, principalmente físico. Estas conductas deben presentarse de manera repetitiva e intensa. Por ejemplo, un insulto no puede ser considerado acoso escolar, aunque sea una agresión hacia otro estudiante solamente se originó en dicho momento por múltiples factores; sería considerado acoso escolar, si los insultos empiezan a considerarse frecuentes hacia una estudiante, misma agresión verbal aumenta en constancia e intensidad.

Otro aspecto importante que diferencia al acoso escolar de otro tipo de violencia, es el presente desequilibrio de poder. Entendiendo a dicho concepto como una capacidad subjetiva para dominar la actitud y el comportamiento de los demás (Mendieta y Nuñez, 1976), de la misma forma un agresor debe tener una marcada diferencia de poder sobre la víctima o estudiante afectado, principalmente deben diferir de un poder legítimo o coercitivo. Es decir, no es considerado acoso escolar si dos jóvenes discuten con las mismas características físicas como la misma fuerza, o con la equivalente influencia social, política y económica.

Estas definiciones comparten similitudes con el término original, incluyendo características claves: se realiza entre pares, mediante un abuso de poder, se presenta de forma reiterada e intimidatoria y además se incluye la tipología básica al igual que su origen de acuerdo con la violencia. Es decir, el acoso escolar cuenta con propiedades puntualizadas por investigadores y organizaciones a nivel nacional e internacional observadas de manera evolutiva en la siguiente tabla (2).

Tabla 2

Revisión de las características del acoso escolar por autores

Autores	Desigualdad de poder	Intimidatoria	Repetitiva	Diversos tipos de conducta violenta
Mendieta y Nuñez (1976)	X	-	-	X
Orte y March (1996)	-	X	X	-
Feldman (2008)	X	X	-	X
Secretaría de Educación Pública (2009)	X	X	X	X

Nota: La “X” representa la presencia de la característica y “-” la ausencia de la misma.

Mientras más se estudia el acoso escolar, se observa que el adoptar las cuatro características esenciales que la definen es prácticamente una necesidad. Tomando en cuenta dichas características en el estudio actual se asumió al acoso escolar desde una perspectiva cuantitativa donde la conducta violenta, el desequilibrio de poder e intimidación, se manifiestan en niveles leves, moderados y severos de acuerdo a su puntaje bruto obtenido en la encuesta.

2.1.2. Roles implicados en el acoso escolar.

De acuerdo con las definiciones presentadas, es posible determinar la existencia de tres agentes principales durante el proceso de acoso escolar. Estos fueron mencionados originalmente por Dan Olweus (1998) como víctima, agresor o *bully* y observador, aunque con el tiempo ha llegado hasta subclasificarse por atributos específicos. Mendoza (2011) denominó este proceso como “Triángulo del *bullying*”, y sus actores pueden ser activos o pasivos según la forma y función que desempeñen.

2.1.2.1. Víctimas.

Las víctimas son clasificadas de cuatro formas: las pasivas o sumisas, las activas, las provocadoras y las seguras de sí mismas. El primer grupo está compuesto por estudiantes que expresan reacciones de ansiedad y sumisión, a la vez son débiles físicamente. De manera general tienen una postura negativa hacia los métodos violentos, por lo cual ante agresiones tienden a huir, llorar o aislarse (Camodeca y Goossens, 2005).

Górriz (2009) propone la clasificación de víctima activa, al encontrar estudiantes afectados con mejor autoestima y más asertividad que los otros. Suelen ser alumnos que combinan ansiedad y reacción agresiva, así como sus compañeros llegan a valorar como justa la intimidación que estos reciben. Una de sus principales características es la poca tolerancia a la frustración, además de un comportamiento tenso y agitado en su entorno que genera una red social limitada, en este subgrupo llegan a encontrarse niños o jóvenes con baja concentración o hiperactividad.

Las víctimas reactivas y agresivas se caracterizan por su respuesta agresiva a los ataques, como estrategia común para evadir la situación, estrategia que muchas veces es

socialmente justificada por los padres de la víctima. En este grupo pertenecen los agresores ineficaces es decir jóvenes que se implican en conflictos con sus iguales y resultan perdedores dando muestra de cólera y frustración, en resumen, este tipo de víctima engloba a aquellas que además de ser víctima (por sus frecuencias derrotas) también son agresores, es decir, se consideran pertenecientes a ambos roles (Farrington, 2005, Perry, Perry y Kennedy, 1992).

El último grupo de víctimas está compuesto por las seguras de sí mismas, definidas por Górriz (2009), como jóvenes con éxito escolar, con buena capacidad cognitiva o matizan en determinada habilidad, lo que provoca malestar en el grupo. La seguridad a sí mismos es aceptable por lo que el acoso escolar genera impotencia en ellos, el acoso es provocado en ellos por un acontecimiento puntual, por ejemplo, la ridiculización en público por una equivocación.

2.1.2.2. Agresores.

Olweus (1978) definió a los agresores como el muchacho estándar con temperamento agresivo e impulsivo. Suele tener deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos, así como denotan una ausencia de autoestima, asertividad y empatía lo que genera una ausencia de culpabilidad por sus actos.

Por otro lado, Mendoza (2011) diferencia ciertas características entre los agresores y los seguidores, los primeros son aquellos de mayor tendencia a uso de medios violentos, se caracterizan por la dominación de otros y en el caso de los hombres, suelen ser físicamente más fuertes que sus víctimas. Los seguidores también son llamados agresores pasivos, son aquellos que aún sin tomar iniciativa de las agresiones, sí toman parte en las intimidaciones apoyando y simpatizando con los agresores o agresoras en sus actos.

De manera general los agresores son impulsivos, disruptivos y extrovertidos, con actitudes positivas hacia la intimidación. Muestran una escasa conciencia sobre la aceptación moral de sus actos reiterando con ello una falta de empatía (Cachón, 2011).

2.1.2.3. Observadores.

Este tercer rol implicado en el acoso escolar, es llamado de diferentes formas de acuerdo con la acción presentada, llegando a ser desde un espectador de los hechos hasta un cómplice al observar los hechos y no intervenir (Olweus, 1993). De manera general, es la persona que observa las agresiones y no procede a más que guardar silencio en la mayoría de los casos. Esto es debido al temor de ser considerado socialmente como un delatador o por miedo a convertirse en la siguiente víctima de los agresores.

En la actualidad, los profesores están incluyéndose en el grupo de observadores, por falta de capacidad e intereses no son considerados lo suficientemente competentes para intervenir ante el problema desde la perspectiva de los estudiantes (Cornell y Brockenbrough, 2004).

2.1.3. Causas del acoso escolar.

De manera general, se presentan algunos de los motivos que pueden influir en las conductas o comportamientos violentos de los alumnos, de acuerdo con Orozco (2008) quien indaga en su artículo la pregunta “¿Qué hay detrás del *bullying*?”

En primer lugar, encontró que las familias disfuncionales; entendidas como padres divorciados, madres o padres solteros, padres ausentes (por trabajo, abandono del hogar o muerte), madres adolescentes, padrastro o madrastra, pueden ser algunas situaciones que

detonan en el estudiante, sentimientos de rencor, falta de cariño y ausencia de respeto al no encontrar una figura de autoridad que establezca los límites.

Orozco igual identificó que las acciones incongruentes de los padres pueden llegar a confundir al joven o niño mediante falsos modelos de padre ideal. Es por ello, la importancia de establecer un rol como educador y guía, evitando en su mayoría los castigos y promoviendo un dialogo sobre los límites y consecuencias para las acciones indebidas.

La razón por la cual se debe evitar los castigos físicos y/o emocionales exagerados o injustos; es debido a que ese tipo de acciones generan en los niños actitudes de rebeldía, odio y agresividad (reprimida). Motivo por el cual, tienden a imitar el modelo de “actuar de cierta manera antes de pensar o dialogar”.

Misma imitación surge si el estudiante agresor está inmerso en la violencia intrafamiliar en cualquiera de sus modalidades, física, psicológica, verbal o sexual. Cuando impera un clima de violencia en la familia, el resultado será niños con altas posibilidades de repetir los patrones de conducta aprendidos en casa, ya sea de víctimas o victimarios, además de acumular frustración, rencor y odio (Cachón, 2011).

Hasta ahora los factores causantes eran originados de acuerdo con el modelo de enseñanza y convencia de la familia, aunque la misma sociedad aunada a la ausencia de interés por los padres puede causar el acoso escolar, por medio de un *ambiente de drogas y alcohol* en casa o en la comunidad, sólo hace posible que el niño viva situaciones violentas, ya sea como simple espectador o en su persona, y genere na probable manifestación de las mismas en el futuro.

En relación a los factores individuales, Díaz (2013) encuentra que la *personalidad retraída o baja autoestima* son características frecuentes en el caso de las víctimas, mientras que un *temperamento agresivo y alteraciones en la emoción*, son las conductas más comunes en el caso de los agresores.

El mismo autor, encontró en el entorno académico factores directos que puede causar el acoso escolar por ejemplo la *falta de coordinación y cooperación del profesorado*, debido a una inconsistencia en la prevención de conductas agresivas, la permisividad y la ausencia de convivencia en el aula son factores que generan acoso escolar, lo cual a su vez tiende a disminuir el rendimiento escolar de las víctimas y agresores.

Los agresores denotan un mecanismo de dominio sobre otros, lo cual se manifiesta en como las víctimas los perciben; en este sentido un factor personal de los agresores es el liderazgo en busca de convertirse en dominantes de un grupo social, por ejemplo, su grupo de amigos, pandilla o aula; observando que el liderazgo puede llegar a ser una herramienta regresiva, sino se trasmite por un modelo a seguir positivo (Kernberg, 1999).

A modo de resumen, en la tabla 3 se presentan los principales factores que favorecen la presencia del *bullying* en los agresores y las víctimas, de acuerdo con Cerezo (2008, p. 355).

Tabla 3

Factores que favorecen el bullying.

<u>Agresión</u>		<u>Victimización</u>	
Personales	Ambientales	Personales	Ambientales
<u>Biológicos:</u> •Fortaleza	<u>Escolares:</u> •Pocas relaciones •Ascendencia social •Actitud negativa	<u>Biológicos:</u> • <i>Handicap</i>	<u>Escolares:</u> •Escasas relaciones •Desamparo •Actitud pasiva
<u>Personalidad:</u> •Tendencia a la crueldad •Expansivo e impulsivo •Labilidad emocional	<u>Familiares:</u> •Actitud negativa •Nivel de conflicto •Escaso afecto-apego •Modelos violentos	<u>Personalidad:</u> •Retraimiento •Ansiedad	<u>Familiares:</u> •Alto control •Sobrepotección •Tolerancia •Modelos violentos
<u>Conducta social:</u> •Liderazgo •Escasa empatía •Rechazo	<u>Medios de comunicación:</u> •Identificación modelo •Intencionalidad	<u>Conducta social:</u> •Escasas habilidades sociales •Ambiente amenazante •Aislamiento	<u>Escasa cobertura legal:</u> •Indefensos ante la circunstancia

2.1.4. Tipos de acoso escolar.

El acoso escolar ha sido clasificado desde su concepción en diversos tipos; estos dependen de una condición “la forma en que el agresor manifiesta el acoso escolar”, puesto que no todos los *bullies* tienen el mismo estilo de intimidación. Por ende, los principales tipos son: físico y verbal por sus manifestaciones directas y no directas respectivamente. A pesar de ello, en la actualidad han surgido nuevas tendencias que determinan otros tipos de *bullying*, como el social, emocional y sexual, *cyberbullying*, el homofóbico, racial y religioso (Macfarlane y McPherson, 2004).

El *acoso físico* es la forma más evidenciable del *bullying*, y tiene lugar cuando una persona sufre daños físicos al ser mordida, pegada, pateada, golpeada, arañada, escupida, zancadilleada, o maltrato a su cabello. El acoso escolar físico, también incluye actos intimidatorios como encerrar a la víctima en el aula, en el gimnasio o esperarle fuera de la escuela para agredirlo, o “darle caza” mediante una persecución. Cabe mencionar que el maltrato a las posesiones de los estudiantes queda inmerso como acoso físico indirecto, entre estos se encuentra el daño o robo del uniforme, materiales de clase, mochila o el almuerzo (Rodríguez ,2004 y Sullivan, 2005).

El *bullying verbal* consiste en maltratos que, aunque no sean físicos, agreden la integridad de los estudiantes con mensajes escritos y orales. Esta tipología es menospreciada por no evidenciarse en una laceración o moretón como en el *bullying físico* sin embargo puede llegar a repercutir emocionalmente en mayor medida (Del Rey y Ortega, 2001). El *bullying verbal* (al igual que el físico) puede abarcar muchas situaciones determinando otros tipos de acoso más específicos, como un insulto hacia alguien por su preferencia sexual puede considerarse *bullying homofóbico*, mientras los apodos burlescos refiriéndose a su etnia serían denominadas *bullying racial*.

El *bullying emocional* surge cuando el agresor manipula a la víctima, por ejemplo, haciéndose pasar por su amigo para excusarse, chantajeándolo, usando el victimismo o psicológico y abuso emocional. La diferencia más notable recaería en el proceso progresivo e impotente por parte del estudiante, al mismo momento que disminuye su autoestima y manifiesta cambios en su personalidad y percepción de la vida (Morales y Pindo, 2014).

Rodríguez (2004), aporta características que definen a un *acoso escolar social*, entre ellas lo más común es lograr el aislamiento, rechazo y marginación de la víctima. Sin embargo, en este tipo de violencia puede incluirse el *bullying racial, religioso y homofóbico*, en donde se persiguen a las víctimas mediante comentarios ofensivos e insultos, amenazas, repudio ignorándolos o minimizándolos. Por las consecuencias negativas intrínsecas y extrínsecas que surgen de este tipo de acoso muchas veces se relaciona con el acoso emocional.

Una de las nuevas formas de manifestación del acoso escolar es el *cyberbullying*, definido como uso de algunas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como el correo electrónico, los mensajes del teléfono móvil, la mensajería instantánea, las redes sociales, en donde se establece una agresión o dimanación de un individuo o un grupo, de forma repetitiva y hostil, pretendiendo dañar a otro (Belsey, 2005). Esta modalidad, puede quedar inmersa en otros tipos de *bullying* como el verbal y el emocional, por los mensajes y grabaciones robados, difundidos o extorsionados, repercutiendo en el estado emocional de la víctima.

Por último, el *bullying sexual* puede derivarse del *bullying emocional y físico*, con la diferencia, de connotaciones sexual muy marcadas al momento de acosar e intimidar. Las formas de violencia varían de acuerdo con la interpretación que la víctima y del acosador (Welzer-Lang, 2007). Esta modalidad puede manifestarse por medio del *cyberbullying* mediante hostigamiento sexual en los dispositivos móviles o redes sociales, al igual que chantajes por medio de vídeos o fotografías íntimas, esto es denominado “*sexting*” y produce humillación pública, así como daños psicológicos en la víctima (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, 2011).

En el presente estudio de acuerdo con el instrumento de Doğruer (2015), se priorizan tres tipos de *bullying* debido a su mayor frecuencia en los niveles académicos elevados, éstos son: el *cyberbullying*, *el acoso escolar verbal* y *el acoso emocional*, el último de acuerdo con el autor incluye aspectos sociales que afectan internamente a la víctima como sus amistades, preferencias e identidad.

Los tipos de violencia escolar son multicausales y no se encuentran excluidas entre sí, principalmente por la influencia del acoso verbal, emocional y físico sobre otros tipos. A pesar de ello se diferencian por características específicas en el modo de interactuar entre el agresor y la víctima. Cabe recalcar sobre la intensidad de cada acción tiene repercusiones diferentes en las mismas, por ejemplo, una agresión verbal como un insulto puede llegar a afectar a la víctima, aunque no de la misma intensidad que una agresión física o sexual. Como consecuencia surgen clasificaciones sobre la profundidad del acoso escolar, las cuales se analizarán a continuación.

2.1.5. Niveles de profundidad del acoso escolar.

La profundidad del acoso escolar normalmente se determina por las acciones del *bully* o agresor hacia la víctima y no por un tipo de *bullying* específico. La clasificación fue propuesta por Roberts (2006) al identificar comportamientos de los agresores en tres grupos como leve, moderada y severa. Él enumera estos comportamientos en una tabla adaptada y modificada a partir de Garrity, Jens, Porter, Sager, Short-Camilli (1996, p. 16) de la siguiente manera:

Tabla 4

Niveles de profundidad del acoso escolar.

Leve	Moderado	Severo
Miradas sucias	Exclusión Pública	Infligen un aislamiento total del grupo
Insultar	Actos degradantes (públicos y privados)	Comportamientos intimidatorios de manera regular y rutinaria
Burlar	Graffiti (mayor)	Extorsión regular y rutinaria
Chismes	El vandalismo (menor)	El vandalismo y destrucción de propiedad (mayor)
Amenazas que revelan secretos	Llamada intimidante insultos étnicos , raciales o religiosos	Esfuerzos por hostigar en grupo o en pandillas a las víctimas.
Vergüenza pública y humillación	Regular intención de robos	Amenazas con armas
Graffiti (menores)	Intimidación verbal o de proximidad	Daños corporales
Escupir	Amenazas de daño a familiares o amigos	
Empujones (menores)	Extorsión flagrante Evidente intenciones de violencia física	

Aunque la lista fue adaptada en el 2006, denota la prevalencia del acoso escolar de tipo verbal, social físico y emocional desde su origen en 1996. Por ello, se pueden añadir más acciones al recuadro de acuerdo con los tipos de acoso más actuales, como las propuestas por Macfarlane y McPherson (2004) quienes incluyen acciones propias del *cyberbullying* y el acoso sexual entre pares, en donde la violación sexual y el acoso u hostigamiento por cualquier medio electrónico o telefónico ocupan niveles severos de acoso escolar.

En 2006 la misma lista fue modificada por Shore, aumentando el número de elementos específicos en las burlas, molestias y ridiculizando continuamente, mediante acciones

intimidantes como el robo de dinero y alimentos, así como la divulgación de mensajes hirientes sobre la víctima, específicamente haciendo comentarios ofensivos en su raza, sexo, religión, discapacidad u orientación sexual.

La lista fue modificándose por diversos autores de acuerdo con su intensidad en características específicas como, por ejemplo; de empujones a patadas y golpes (Sander, 2004 y Beane 2009), recalando que cada acción y su respectiva frecuencia pueden situarse en cualquiera de los niveles establecidos originalmente por Garrity, et al. Después de definir las acciones establecidas por el agresor, es el turno de reflexionar sobre las víctimas y las consecuencias que éstas acciones generan en su integridad como seres humanos.

2.1.6. Consecuencias del acoso escolar.

Los efectos generados en el acoso escolar se manifiestan tanto en las víctimas como en los agresores. En los primeros se encuentra un deterioro de la autoestima, ansiedad, depresión, fobia escolar e intentos de suicidio. Esto a su vez genera repercusiones negativas en etapas posteriores de su vida como adulto, por ejemplo, en el desarrollo de su personalidad, entablar relaciones sociales y de manera general su salud mental (Fernández, 2003).

Mientras que los agresores, son propensos a desarrollar el acoso escolar de manera crónica hasta llega a acosar algo ilegítimo con tal de cumplir sus objetivos, se encuentran inmersos en la probabilidad de aumentar las conductas delictivas, incluyendo la violencia doméstica y de género. Las consecuencias para el agresor están en relación directa con su proceso de inadaptación escolar, que intenta reforzar con la aprobación de un grupo de sus compañeros-secuaces, extendiendo su conducta antisocial a otras esferas de relación: familia y profesores. Además aglutina a otros sujetos que se encuentran en condiciones semejantes de

inadaptación escolar, propiciando la actuación pre-delictiva en pandillas y la adicción a las drogas (Martínez y Tavares, 2005; Cerezo, 2007).

Olweus (1993) descubrió un patrón en relación a las consecuencias del *bullying*: la probabilidad de padecer y tener una autoestima baja a los 23 años, era mayor en adolescentes varones que fueron acosados entre los 13 y 16 años. Otro estudio indicó que el comportamiento de intimidación está asociado con el aumento de síntomas psicósomáticos; los agresores tienden a ser infelices en la escuela; mientras que las víctimas se sienten solos, teniendo un mayor número de síntomas psicológicos y psicósomáticos (Forero, McLellan, Rissel y Bauman 1999; Cachón, 2011).

La mayoría de los estudios coinciden en que el acoso escolar genera consecuencias nocivas en las víctimas y agresores, así como se establece que dichas derivaciones son diferentes entre cada actor, aunque, siempre predominando el profundo malestar psicológico y social, ante ello, las víctimas son los actores con mayores daños al desarrollar tendencias suicidas. De igual forma, la intimidación puede decrecer en la edad adulta, pero las experiencias negativas pueden enraizarse hasta ocasionar un daño irreparable en su personalidad y perspectiva negativa sobre la sociedad (Rigby, 2003).

2.1.7. El acoso escolar en la educación media superior.

En México, la educación media superior comprende el nivel de bachillerato y demás niveles equivalentes a éste, además se orienta hacia la formación integral de la población escolar compuesta, mayoritariamente, por jóvenes de entre quince y dieciocho años de edad, quienes reciben el servicio en instituciones federales, estatales, autónomas y privadas (Subsecretaría de Educación Media superior, 2011).

En esta etapa, se esperaría que los jóvenes hayan desarrollado sus potenciales intelectuales y sociales establecidos en su nivel escolar previo por la Reforma Integral de la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011). Aunque la realidad, demuestra que el acoso escolar influye negativamente en la formación de ciudadanos con valores, lo que conlleva a trasladar la problemática a la educación media superior, menos frecuente, aunque con mayor intensidad en relación a las consecuencias producidas (Del Rey, 2005).

Se presentan a continuación, estudios sobre el acoso escolar en el nivel medio superior, comparando los resultados obtenidos en relación a sus consecuencias, tipologías, frecuencia y causas. Primeramente, la Secretaría de Educación Pública en 2008, realizó una investigación denominada *Primera Encuesta sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia, en las escuelas públicas del nivel de educación media superior*, se observó que en promedio cuatro de cada diez adolescentes hombres ha generado algún tipo de acoso, con mayor prevalencia los insultos en 46.6%; por su parte, tres de cada diez adolescentes mujeres reportaron haber acosado a sus compañeros, con mayor incidencia en el rubro de “ignorar a sus compañeros”, en 43.5%.

Por parte de las víctimas, el 43.2% de las alumnas señaló que el mayor abuso que sufren es cuando hablan mal de ellas y 41.4% dijo que es cuando sus compañeras las ignoran. Por ende, el acoso escolar percibido en los agresores y víctimas en la educación media superior es principalmente de tipo verbal-emocional (social) y se encuentran equiparados en relación a su frecuencia (Mendoza, 2011).

Reiterando las consecuencias del acoso escolar en la educación media superior, en un estudio realizado en Chile en el cual participaron 8131 estudiantes con edad equivalente a la

de un bachiller en México. El 47% de ellos reportaron haber sido intimidados frecuentemente y de éstos el 30% reportaron sentimientos de tristeza y desesperanza. Los estudiantes de séptimo y octavo reportaron más probabilidad de acoso que los de noveno, pero los de noveno reportaron más altos niveles de soledad, dificultades para dormir y pensamientos suicidas a diferencia de los estudiantes de séptimo y octavo grado. Los hombres tienen más probabilidades de vivir el acoso escolar que las mujeres, sin embargo, ellas son más propensas a reportar síntomas de depresión, como sentimientos de tristeza y desesperanza, soledad, dificultades con el sueño y pensamientos suicidas (Fleming y Jacobsen, 2009).

Flores y Barrón (2013) en Querétaro, México, realizaron un estudio del *bullying* en el bachillerato con una muestra de 248 participantes, aportando que el acoso escolar de tipo verbal es el más frecuente, esto se explica por los sistemas de comunicación entre jóvenes que cursan la educación media superior, en donde se establece un habla coloquial, juvenil o técnica si ésta se ubica fuera de la escuela o del aula. El uso de lenguaje ofensivo se normaliza en la expresión verbal y es divulgado de forma escrita en baños, bancas, formas de comunicación cifrada (*graffitis*) o por medio de redes sociales.

En relación al contexto actual Mérida, Yucatán, se realizó un estudio conformado por estudiantes de primer semestre de cuatro planteles de bachillerato técnico. Voluntariamente participaron 1413 estudiantes, de los cuales la edad promedio fue de dieciséis años. Dzib, Ordoñez y Godoy (2008) identificaron los índices y tipos de violencia ejercidos entre los que se consideró: la violencia física, verbal, psicológica, social, sexual y *cyberbullying*. Los resultados indicaron, que el *bullying* es un fenómeno más frecuente en los estudiantes hombres, al denotar experiencias de abusos de primera mano de manera significativa, equiparándose únicamente a las mujeres en cuanto a su experiencia como testigos de abusos.

Llegando a la conclusión que mientras más joven es el estudiante, es más propenso a presenciar y ser víctima de acoso escolar en el bachillerato.

Los estudios presentados sobre el acoso escolar en el nivel educativo medio superior, indican que el fenómeno tiende a manifestarse de manera verbal, social y física; los agresores principalmente son los varones y las víctimas se encuentran equiparadas entre mujeres y hombres. Los estudios determinan al acoso escolar en dicho nivel, como un fenómeno menos frecuente en comparación a la educación básica; aunque las consecuencias pueden llegar a ser de un nivel más elevado, al presentarse la depresión, dificultades con el sueño y pensamientos suicidas, debido a la edad y cambios hormonales vividos en conjunto al acoso escolar.

En el siguiente apartado se mencionarán algunas variables relacionadas con el control de acoso escolar de acuerdo a todas las características, niveles y consecuencias presentadas.

2.1.8. Variables relacionadas con el control del acoso escolar

El actual apartado pretende un análisis descriptivo y referencial de las variables independientes relacionadas con la intervención, control y disminución del *bullying* entendido como la variable dependiente. Al señalar dicha relación, es posible encontrar similitudes entre cada variable como su influencia sobre el acoso escolar y el área del conocimiento a la cual pertenecen.

El análisis conductual aplicado en los estudiantes es una de las variables más estudiadas en relación a su eficacia para reducir las conductas de acoso en el ámbito escolar, debido a la participación del profesor al aplicar técnicas conductuales que promueven la convivencia, éstas son: la inteligencia emocional, el control de estímulos, el costo de respuesta, el entrenamiento en respuesta alternativa, el auto-control de enojo y la contingencia grupal (Mendoza, 2013).

Bajo dicho supuesto teórico González y Pedroza en 2015, implementaron un taller dirigido a 280 estudiantes, de los cuales, 28 eran identificados como agresores. Los resultados mostraron que el programa de intervención redujo significativamente el acoso escolar por parte de los niños acosadores, de igual forma, el programa fue exitoso para reducir las conductas disruptivas de los niños en todo el grupo, especialmente en la conducta del aislamiento social.

Merrell e Isava (2008) realizaron un meta-análisis para identificar los componentes de los programas de intervención existentes durante un periodo de 25 años para reducir el *bullying*. Encontraron bastas investigaciones empleando reportes de los pares o del profesor para identificar a los alumnos que participan en acoso escolar. La forma de atención fue mediante variables como el auto-estima e integración y aceptación por parte del grupo de pares representados mediante programas de entrenamiento de habilidades sociales.

Otra variable relacionada con el control de la conducta violenta entre pares es el clima escolar, Low y Van Ryzin (2014) identificaron que el clima escolar predice cambios en la actitud del alumnado hacia el *bullying*. Específicamente, cuando los estudiantes percibían un clima escolar positivo había menos niveles de victimización y acoso escolar que cuando percibían un ambiente negativo. En este enfoque el clima escolar no es señalado como una variable conductual que debe fomentar la convivencia entre los estudiantes, simplemente es una variable relacionada con el acoso que apoya a la detección del mismo cuando los niveles del primero son altos o bajos.

Siguiendo con la línea de variables que apoyar el control mediante la identificación predictiva, se encuentra la edad, una variable sociodemográfica que es tomada en segundo plano debido a los niveles educativos y su respectivo rango de edad esperado. De acuerdo a la edad,

la mayor parte de los estudios identifica la educación secundaria y media superior (13-18 años) como de mayor probabilidad de comportamientos violentos, siendo la secundaria (14-16 años) el más conflictivo (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Cerezo, 1999).

Eslea y Rees, (2001) sugieren que el niño a medida que va entrando en la adolescencia concede mayor importancia a las agresiones directas, mientras que las indirectas pasan a un segundo plano. Asimismo, existe un incremento en el tipo de actos violentos cometidos, de modo que normalmente participan en primer lugar en conductas que implican formas menos visibles y leves (molestar a compañeros), para continuar en comportamientos de mayor contacto físico con consecuencias más severas.

La última variable a mencionar, es una de las más complejas debido a su contrariedad de resultados debido a la multidimensionalidad de las encuestas; dentro del área psicológica la personalidad es un variable que sirve como referencia para detectar posibles conductas violentas entre los estudiantes mediante los rasgos de ansiedad, la baja autoestima, reacción sumisa en víctimas y los rasgos agresivo-impulsivos, falta de empatía y de sentimientos de culpa en los agresores (Smith, 2004). No obstante, persiste actualmente un debate científico sobre la existencia de dificultades emocionales en los agresores adolescentes mostrando resultados contradictorios: por un lado, la existencia de una baja autoestima en chicos violentos cuando se comparan con las víctimas y observadores (Mynard y Joseph, 1997), y por otro, los que se valoran positivamente a sí mismos mostrando un nivel de autoestima medio o alto (Olweus, 1993).

A manera de resumen, se encontró parcialmente que la mayoría de las variables se encuentran áreas del conocimiento social y psicológico. Son promovidas mediante programas o talleres esperando principalmente un efecto de control conductual en el acoso escolar o de forma predictiva controlarlo. De igual forma, la figura encargada para dicho proceso es el educador/profesor; adquiriendo un rol importante no solamente en el proceso educativo, sino en la formación integral de estudiante; esperando que éste adquiriera habilidades, conocimientos y valores para desenvolverse efectivamente en la sociedad (Cantón y Pino, 2014).

Por dichas razones, en la actual tesis se le otorga importancia al docente como promotor de la variable liderazgo transformacional, por una parte, dirige el aprendizaje de los estudiantes y por otra, transmite valores y habilidades desenvolviéndose como un modelo a seguir. Por ende, se concentra más información relacionada a dicha variable en el siguiente apartado del marco teórico.

2.2. Liderazgo docente (*teacher leadership*)

El liderazgo ha sido considerado tradicionalmente como una de las claves más importantes para el desarrollo eficaz de las organizaciones, puesto que los líderes son considerados como personas competentes para guiar, dirigir, coordinar, motivar, formar equipos, consolidar proyectos e incluso capaz de persuadir a los demás en ciertas conductas. Todo lo anterior determinado por un estilo ético, ofreciendo una imagen congruente con sus acciones, conllevando al respeto y a la admiración de sus seguidores (Madrigal, 2004).

A partir de la década del siglo XXI, las instituciones educativas reconocieron el desempeño laboral de sus docentes como un factor clave para la óptima calidad educativa debido a los beneficios proporcionados a la colectividad, por ejemplo, la búsqueda de los objetivos por medio de la motivación del docente (González y González, 2007). Por lo cual, las organizaciones reestructuraron sus procesos y emprendieron esfuerzos en la capacitación del personal a su cargo, desarrollando habilidades y destrezas productivas en el ejercicio profesional docente (Garcias, 2006).

2.2.1. Liderazgo en la función docente.

Un líder al desarrollarse como docente, debe adquirir ciertas características: ser agente de cambio en la realidad, inculcar el sentido de orientación y visión al futuro, motivar en la búsqueda del fin común, promover y concientizar sobre las potencialidades y limitaciones de los alumnos todo lo anterior bajo un modelo ético y profesional (Peña, 2013). Por ende, el proceso educativo se conforma implícitamente en la función de liderazgo, puesto que la enseñanza es una actividad humana donde las personas ejercen su influencia de poder en otras, para desarrollar todas sus potencialidades.

La principal diferencia del liderazgo del docente a cualquier otro tipo, es debido a la persona que recibe dicha dinámica; un líder tiene seguidores, mientras un líder docente llega a ser modelo a seguir y motor de acciones para los alumnos y hasta para otros docentes. La búsqueda del fin común varía de acuerdo con cada organización y el administrador debe adaptarse a ello, por ejemplo, un líder docente no tendrá los mismos objetivos con sus alumnos que un político con sus seguidores o comité de trabajo.

De igual forma, los líderes docentes se preocupan por coordinar y optimizar los recursos para lograr la máxima eficiencia, calidad y productividad en el logro de sus objetivos en el aula, esta dinámica de administración difiere de otros tipos de organizaciones y recibe el nombre de administración educativa (Münch y Galicia, 2010).

En relación a las características que determinan a un líder docente, Calderón (2001) estudiando a docentes en Venezuela, Ecuador, Argentina y Chile, destacó algunos atributos frecuentes:

- No esperar el permiso para iniciar el cambio, sino actuar cuando éste es percibido y sentido,
- credibilidad, conoce sus metas y posee los conocimientos y las destrezas necesarias para cumplirlas,
- sentido de orientación y visión al futuro de las posibilidades de sus educandos,
- creador de una comunidad de valores compartidos,
- consiente sobre las circunstancias actuales, además de las estrategias que tienen éxito se basarán siempre en la filosofía del “nosotros” y no en las del “yo”,
- modelo docente a seguir,

- entregar lo mejor de sí para sacar lo mejor de los demás, fijando para sus alumnos objetivos alcanzables, ampliándolos e impulsando sus talentos.

Dicho estudio estableció características docentes tan amplias que llegan a conformar múltiples definiciones y teorías de liderazgo docente, por ejemplo, el modelo de líder transformacional que determina el enfoque teórico en el instrumento del actual estudio, cuenta con cinco características muy relacionadas con las presentadas. Sin embargo, para posibilitar estas características en el ejercicio de la función docente, el autor estableció condiciones propias de profesionalización que coadyuven a su desarrollo, entendido este último como el compromiso con los estándares y resultados. Estas condiciones, se denominaron en ejes de la función docente y serán analizadas a continuación.

2.2.1.1. Ejes de la función docente.

Los ejes de la función docente, que adjuntan características necesarias para posibilitar el cumplimiento de los objetivos docente son: el esfuerzo intelectual, la comunidad profesional y la conciencia profesional (Calderón, 2001).

El esfuerzo intelectual es entendido como todo conocimiento de las ciencias de la educación, las teorías educativas, la epistemología y las interrelaciones de las disciplinas que aportan los saberes y a las habilidades metacognitivas como reflexión y crítica, pensamiento estratégico e investigación-acción. Esperando que un docente novato comience con las bases teóricas y logre pulirlas mediante la experiencia en la práctica docente.

En relación a la comunidad profesional, el autor establece la sinergia como propiedad indispensable del trabajo en equipo, lo que conlleva a potenciar habilidades de otros colegas y enriquecer el esfuerzo en común. De esta forma, un colega líder puede complementar las

habilidades de otros, transmitiendo sus valores y habilidades, esperando que estos los compartan para crear una cadena de líderes docentes en busca del fin común en la organización educativa.

Alguna de las características planteadas anteriormente para entender este eje son; la cooperación, compartir visiones y valores, aceptar y participar en el juego de intersubjetividades para la identificación y solución de problemas, promover, trabajar en equipo y tomar decisiones responsables en conjunto.

Como tercer eje de la función docente se encuentra la *conciencia profesional* concebida como un compromiso con la investigación, el conocimiento, la competencia, la integración y la justicia social (Calderón, 2001).

Éticamente debe asociarse a la coherencia y consistencia entre el conocimiento, la disposición y el desempeño docente. En efecto, el educador debe estar consiente, de los principios y orientaciones que rigen el ejercicio de la función docente, cuyo cimiento está en las ciencias y las teorías de la educación, en la dinámica de las disciplinas y en las evidencias que le depara la práctica y la realidad.

Para ello requiere hacer uso de disposiciones tanto efectivas como instrumentales, consistentes y coherentes, con esos principios y orientaciones para un efectivo y comprometido desempeño profesional. Un ejemplo de ello es la actualización constante y permanente del docente, que apoye al proceso metacognitivo y de crítica constructiva, además de aportar en la construcción del conocimiento mediante la investigación científica.

Después de abordar las características más frecuentes de un líder en beneficio del actuar docente en diversos ejes, es pertinente mencionar del contexto en el cual un líder

docente interviene, a pesar de contar con diversas características físicas y ambientales, es denominado de manera concreta como “aula”.

2.2.1.2. El aula: espacio donde se desarrolla el liderazgo educativo.

El aula desde la concepción espacial es definida como ambiente, entorno, contexto, lugar, incluso situación de aprendizaje, clima motivacional, para ello se entenderá como “al aspecto externo y la organización del entorno físico en el que un profesor da clase” (Leaman, 2012, p.131). Aunque, a pesar de ser el espacio de enseñanza-aprendizaje entre los alumnos y los profesores, el aula puede ofrecer la oportunidad de desarrollar un sentido de pertenencia de los estudiantes que conlleve a la satisfacción de los mismos (Gil, 2013).

Desde este punto de vista, se origina dos formas de entender el aula, primeramente, como espacio donde el liderazgo educativo adquiere cuerpo, es decir, un sentido físico, concibiendo el aula como medio donde actúan el profesor y los alumnos, liderando la mayor parte de las ocasiones el docente, pero siendo conscientes de los numerosos movimientos que los alumnos también pueden efectuar. Con ello ofrecer un nuevo sentido; como “espacio educativo” en donde converge el aspecto físico y social, con capacidad de ejercer el liderazgo precisamente por su capacidad de interrelación con las personas, no solo como escenario, sino también como agente educativo.

Estos dos sentidos, afirman que no todo espacio escolar es educativo y, en consecuencia, no todo espacio escolar admite el ejercicio del liderazgo (Laorden y Pérez, 2002). El liderazgo puede llegar a ser desarrollado tanto por los profesores como alumnos, y viene asociado tanto a la disposición de los elementos propios del aula, como a los niveles de

interrelación efectiva de significados que se dan entre el aula y sus usuarios (Rodríguez, 2007).

El aula no se encuentra como elemento independiente del liderazgo docente. A pesar de ello, si el ambiente de interacción es nocivo o improductivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, mediante la variable “acoso escolar”), el aula puede volver a ser entendida meramente como “espacio físico”. Denotando el interés de identificar ¿qué papel adquiere ahora el liderazgo docente ante esta situación nociva en el aula? Teniendo en cuenta que el liderazgo es una variable que favorece al aprendizaje siempre y cuando el clima organizacional en el aula sea el adecuado (Pérez, 2012).

2.2.2. Teorías del liderazgo docente.

Existen gran cantidad de teorías de liderazgo de acuerdo con la revisión de la literatura, principalmente enfocadas en el ámbito organizacional, aunque para fines de la presente investigación es indispensable delimitar en los enfoques teóricos más frecuentes en la producción científica de la variable liderazgo docente en relación al objetivo de investigación. El autor seleccionó tres principales teorías teniendo presente sus atributos y resultados positivos obtenidos en el ámbito educativo.

2.2.2.1. Teoría del liderazgo centrado en la enseñanza y el aprendizaje.

El modelo de liderazgo centrado en la enseñanza y el aprendizaje, tiene como objetivo el desarrollar el liderazgo en un contexto específico como lo es el aula. Implementando el liderazgo del docente para centrarse en el cumplimiento de la tarea u objetivo de aprendizaje, por lo cual, es también denominado como: liderazgo centrado en la práctica escolar concreta (Townsend y MacBeath, 2011).

El modelo, adquiere inicialmente intereses en el liderazgo instruccional de los directores bajo perspectivas organizativas y de gestión, sin embargo, se percibe uno de los fines más importantes de la organización educativa; la educación de calidad. Para lograr esto, se reestructura el modelo centrando importancia en el docente como recurso humano para que las escuelas eficaces alcancen los mejores resultados académicos de sus estudiantes (Gil, 2013).

A principios del año 2000, el liderazgo centrado en el aprendizaje, adquiere más importancia, al cuestionarse las limitaciones del liderazgo instruccional de los directores por sí solo. Considerando de esta forma, el aprendizaje y acciones de los estudiantes, al igual que las diversas funciones de liderazgo docente, especialmente las de transformador y compartido (Gunter, 2001). Este liderazgo, fue evolucionado de manera que incluye a otros agentes en la educación de los estudiantes, por ejemplo, los padres de familia, los directores y el personal de la escuela; con el objetivo principal de incrementar el aprendizaje involucrando a la comunidad educativa bajo el modelo de liderazgo del docente (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008).

2.2.2.2. Teoría de los estilos de liderazgo docente.

La teoría de los estilos de liderazgo varía de acuerdo con cada autor, en relación a la clasificación de los estilos y las situaciones en las que éstos son favorables o no. Aunque estas situaciones mayormente son del ámbito organizacional, han surgido estilos de liderazgo centrado en la instrucción del docente y en el administrado educativo también llamado director.

Estos estilos han evolucionado a lo largo de su estudio, aunque es pertinente mencionar sus cimientos en el ámbito educativo. La aportación clásica de los estilos de aprendizaje es la propuesta por Lewin, Pippit y White (1939), que establecieron tres estilos básicos del liderazgo instructivo:

El estilo “autocrático o directivo” en el profesor, se manifiesta en la indicación de las tareas, así como la forma de llevarlas a cabo. Los docentes critican y alaba personalmente, al igual que ordenan cada paso para alcanzar el objetivo y distribuye los cometidos individuales.

Bajo el estilo “democrático o participante”, los alumnos participan en la confección de los proyectos y en las decisiones a adoptar en las diferentes actividades. Los cometidos de cada uno se distribuyen de acuerdo con un fin en común. El líder participa en las actividades y de manera grupal da instrucciones y reconoce el trabajo realizado.

El tercer estilo propuesto es el “laissez faire o pasivo”, donde la conducta del profesor es pasiva, ausente y excesivamente permisivo. Reacciona solamente cuando se le solicitan los miembros del grupo.

Otros autores llegaron a clasificaciones similares, aunque más connotadas y actuales, como la propuesta por Goleman (2013), quien establece seis estilos de liderazgo que pueden ser implementados en el ámbito académico, estos son:

El liderazgo autoritario, en donde el docente motiva constantemente a sus alumnos y tiene una visión hacia el futuro, así como los objetivos marcados y claros. Durante la búsqueda de esta meta, el docente permite una innovación y flexibilidad del estudiante debido a que este conoce la recompensa de su esfuerzo. Una desventaja de este estilo es que la precepción de los estudiantes sobre el docente puede llegar a ser presuntuosa o poco profesional.

El liderazgo coach, utiliza el dialogo como herramienta para aumentar la responsabilidad en los alumnos, a tomar conciencia de sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Además de ofrecer una gran cantidad de instrucciones porque pauta las tareas y realimenta las actividades a sus alumnos. Esto puede dificultarse si el interés o motivación del estudiante es bajo.

El tercer estilo es el liderazgo conciliador, preocupado por la promoción de la armonía dentro del grupo, así como la moral de sus alumnos. Busca en todo momento un buen clima de trabajo, la lealtad y la autonomía del aprendizaje. Dos inconvenientes son el abuso de elogio por parte del docente y los resultados son a largo plazo cuando el docente en ocasiones tiene un período reducido para impartir sus clases.

El siguiente estilo es el liderazgo democrático, el profesor tiende a ser muy realista en cuanto a la consecución de objetivos, por lo cual invierte mucho tiempo en recopilar ideas, así como busca constantemente en el grupo conseguir confianza, respeto y compromiso. El inconveniente más relevante es la ralentización de los objetivos de acuerdo con la pluralidad de opiniones.

Bajo el estilo de liderazgo ejemplarizante el docente tiene un alto rendimiento en su trabajo y lo demuestra constantemente mediante una obsesión por hacer las tareas mejor y de manera más rápida. Ante esto, busca el mismo nivel y exigencia en todos sus alumnos. No logra transmitir las ideas de manera clara y fomenta la desmoralización y el abandono debido a la alta tasa de exigencia.

El último estilo es el coercitivo o dominante, el cual tiende a funcionar cuando se necesita un cambio radical en el grupo. Ante esto, el docente es inflexible y es quien toma las

decisiones, no fomenta la motivación ni las recompensas, así como descuida la implicación de los estudiantes en el grupo.

Como se observó, los estilos de liderazgo han evolucionado, siendo más específicos al aumentar la cantidad de sus clasificaciones, aunque con el mismo objetivo: que el docente las adapte de acuerdo con diferentes situaciones y estudiantes, aunque tienda a preferir un estilo más que otro. Es interesante notar como los estilos son influenciados por cierto enfoque, Goleman (2013) presenta situaciones actuales donde el humanismo se encuentra presente en el aula; esto modificó características de un líder autoritario clásico; rígido y centrado únicamente a las tareas, a uno más moderno, que a pesar de tener el mismo objetivo es más flexible y tiene en cuenta el estado de los estudiantes.

El siguiente apartado incluye información enfocada en describir aspectos claves de una teoría actual enfocada en el líder educativo a nivel medio superior y superior; el “liderazgo transformacional”. Indicando, la influencia de dicho enfoque teórico en la elaboración del instrumento de liderazgo docente, útil para alcanzar los objetivos de la presente investigación.

2.2.2.3. Teoría del liderazgo docente transformacional.

Bass formuló el liderazgo “transformacional” en 1985, apoyándose del liderazgo carismático y del liderazgo *transforming* de Burns en 1978, entendido originalmente como un proceso de influencia de los líderes sobre sus seguidores, en el que éstos últimos trascienden sus metas personales por los de la organización (aspecto simbólico), y activan necesidades de un orden más alto (aspecto motivador), mejorando el desempeño esperado y logrando junto con el líder las metas, obteniendo altos niveles de motivación y moralidad (Leithwood y Jantzi, 2012, Castro, Lupano, Benatuil y Nader, 2007).

Mientras el enfoque de liderazgo transformacional de Bass, hace hincapié en actividades tales como creatividad, estimulación intelectual, capacidad para estimular e inspirar a sus seguidores más allá de las expectativas, dándole sentido a cada uno de los procesos y eventos. Es por ello que el líder demuestra su atención y consideración individual al tomar en cuenta a la persona, preocupándose por sus necesidades, apoyando su crecimiento y desarrollo en medio de un clima de armonía y empatía (Bass, 1994).

La teoría de liderazgo transformacional, se origina desde un ámbito administrativo-empresarial, aunque adquiere influencia en el ámbito educativo desde diversas áreas del conocimiento y niveles educativos, por ejemplo; desde secundaria hasta universidad y en la misma universidad de ciencias gráficas, sociales, biológicas y de la salud (Greiman, 2009).

Lo anterior es posible, debido a una adaptación de Bernal (2000) dirigiendo el enfoque teórico del líder transformacional de Bass a un liderazgo docente. En dicho ajuste se destacó y desarrollo cinco principales características básicas del modelo de liderazgo relacionadas con la labor desempeñada por el docente bachiller y universitario, estas son:

La “influencia idealizada o carisma” caracterizada por el actuar del profesor de modo que sus seguidores le admiren y le quieren imitar. El líder se convierte en un modelo idealizado con un alto grado de poder simbólico, distinguiéndose claramente de los demás por su inusual personalidad y sus capacidades únicas.

En tal sentido, el docente debe transmitir entusiasmo, confianza y respeto hacia su personal de trabajo y a los alumnos, así como demuestra autoconfianza, lealtad y compromiso distintivos, teniendo como resultado la satisfacción en los miembros de la institución educativa.

La “motivación inspiracional” en un líder consiste en crear una visión estimulante y atractiva para sus seguidores. Además, comunica su visión de modo convincente con palabras y también con su propio ejemplo. Para ello, ha de demostrar primero su compromiso personal y entusiasmo por la visión para conseguir entusiasmar y arrastrar a los demás.

En relación a esta cualidad, el docente o líder educativo deberá aumentar el optimismo y entusiasmo por medio de su modelo de actuación, esto implicaría el logro de los objetivos de la institución. En este sentido, una de las principales tareas del docente en esta dimensión es el diagnosticar las necesidades individuales de los estudiantes y atenderlas individualmente.

El “estímulo intelectual” indica la promoción de nuevos enfoques y nuevas soluciones a los problemas por medio del líder. A la vez, provoca intelectualmente a lo demás estimulándoles a hacerse preguntas, cuestionando los modos habituales de hacer las cosas, permitiendo que tengan errores.

La estimulación intelectual puede variar de acuerdo con el modelo educativo del docente, pero siempre en busca de un pensamiento divergente al momento de aprender, es decir, enfatizar la racionalidad para la solución de problemas presentes en la vida académica y cotidiana, al igual que estimular la actuación de sus estudiantes, animándolos a generar nuevas ideas y a tomar responsabilidad de sus acciones

El líder mediante la “consideración individual”, tiene en cuenta las necesidades de cada persona para guiar a cada una según su potencial. El líder actúa como entrenador (coach), abriendo oportunidades de aprendizaje y creando un clima de apoyo, es un líder que escucha y sabe delegar, dando luego una realimentación constructiva al subordinado (Bernal, 2000).

Los docentes al liderar dentro de la educación, deben tener presentes las conductas que caracterizan a cada uno de estos factores. Esta consideración individualizada es posiblemente una de las características más complejas para el líder docente que trabaja con grandes proporciones de estudiantes, aunque en algún momento el docente debe brindar la atención debida a cada uno en sus fortalezas y áreas de oportunidad, así como en su proceso vocacional de cada estudiante en la etapa del bachillerato.

Por último, la “tolerancia psicológica” del modelo teórico planteado, infiere la importancia del sentido del humor para indicar equivocaciones, resolver conflictos, manejar momentos duros. Su denominación surge de los autores Bass y Avolio (1995) y es entendida como el proceso de aprender a tolerar los errores de los demás y utilizar los propios para mejorar, por ejemplo, la paciencia, amabilidad y el sentido del humor que permita al docente líder crear atmósferas de trabajos adecuadas para solucionar los problemas y conflictos que puedan surgir.

El modelo de líder propuesto por Bass, considera la transformación sólo como uno de los efectos del liderazgo; prefiriendo que se entienda como un cambio permanente en el alumno o seguidor, convirtiéndose en su propio líder interno, al reconocer necesidades potenciales que satisfacer, buscando su permanente autoaprendizaje y superación, aunque ya no esté el líder (docente). Por otra parte, Bernal definió al estilo de líder transformacional desde un sentido humanista y positivo, que puede ser transmitido a los estudiantes para solucionar problemáticas personales y académicas (Vásquez, 2012).

2.2.3. Liderazgo docente en el nivel medio superior.

El nivel medio superior en México comprende el bachillerato, este surge posteriormente a la educación secundaria, se cursa en dos o tres años y es de carácter propedéutico para cursar estudios superiores. En Yucatán, México la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (2016) establece dos principales bachilleratos, el propedéutico y tecnológico. El primero, ofrece la preparación para ingresar posteriormente a la educación superior dando importancia a las asignaturas del plan de estudios; entre ellos algunas escuelas incluye cursos y talleres que proporcionan formación de carácter técnico. Al concluir los estudios se otorga el certificado de bachillerato.

El bachillerato tecnológico es una modalidad bivalente, ya que se puede estudiar el bachillerato al mismo tiempo que una carrera de técnico. Las materias propedéuticas cursadas son prácticamente las mismas que en el bachillerato general, por lo que se prepara para estudiar una carrera profesional del nivel superior. Adicionalmente, el plan de estudios incluye materias tecnológicas que se cursan junto con las antes mencionadas y que preparan como técnico de nivel medio superior en algunas de las especialidades que ofrece esta modalidad de bachillerato. Al concluir los estudios, se obtiene el certificado de bachillerato y una carta de pasante; además del título y la cédula profesional de la carrera cursada.

Independientemente el tipo de institución, las tutorías son un requisito obligatorio propuesto por el plan nacional de desarrollo 2007-2009 en México, es importante guía al estudiante durante su proceso de enseñanza-aprendizaje mientras simultáneamente se promueve la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores. De esta manera, los niños y los jóvenes tendrán una formación y una fortaleza personal que les permita

enfrentar y no caer en los problemas de fenómenos como las drogas, las adicciones y la “cultura violenta” (SEP, 2007). A su vez los profesores retoman un aspecto importante de su liderazgo, la consideración individual que debe otorgarle a cada estudiante; esperando que ellos lo reproduzcan y puedan apoyar a sus compañeros en la identificación y acción contra el acoso escolar.

La estructura del nivel medio superior permite una amplia gama de opciones para la formación de los estudiantes tanto en el sector público como el privado, aunque de manera general se han implicado serios problemas; por una parte, la falta de consideración de las condiciones históricas, culturales y sociales del país, al momento de diseñar las correspondientes políticas educativas. Además, el bachillerato se ha distinguido no solamente por ser uno de los ámbitos del sistema educativo mexicano que menos se conoce, sino también por ser uno de los más desprotegidos por el propio sistema (Gutiérrez, 2009). Este conjunto de factores, unos internos al sistema y otros externos; lo ubican en condiciones de vulnerabilidad y de gran desventaja, sin embargo, son atendidos mediante estrategias de transformación social, comenzando por un cambio en los profesores y su liderazgo en el aula.

Los procesos en la dinámica de liderazgo en las instituciones educativas exigen un nivel de complejidad diferente a otro tipo institución, pero siempre con las mismas intenciones: cumplir con un objetivo en común. El director es el encargado de administrar los procesos educativos en la institución, aunque debido a la estructura organizacional mantiene una coordinación de los docentes de su plantel. En este sentido el docente adquiere una responsabilidad hacia sus estudiantes enmarcando los procesos de decisión que comprometen a todos los miembros de su aula, reflejándose en su satisfacción y aprendizaje (Hellrigel, Jackson y Slocum, 2009).

A pesar del esfuerzo de los docentes en su aula, el clima organizacional influye directamente en los estudiantes de manera positiva o negativa en aspectos como su afiliación a la escuela, satisfacción e innovación. En este sentido, ciertas características de una institución de nivel medio superior varían entre sí, por lo que no se esperaría que fueran el mismo clima escolar en una organización pública, técnica o privada debido a la administración educativa del director y los docentes (Audirac, 2010).

De igual forma, en el nivel de bachillerato y superior destacan dos componentes del liderazgo docente: el desarrollo profesional y el sentido de eficacia colectivo. Estos aspectos favorecen la cooperación para desarrollarse como profesores, pero al mismo tiempo buscan de manera colectiva, determinar una diferencia en la escuela mediante el aprendizaje de sus estudiantes. En otras palabras, los profesores son valorados como líderes al ganar el respeto de sus compañeros trabajando como colegas e identificándolos como portadores de conocimientos en un campo o temática, que puede ser compartido en el colectivo docente en beneficio de la institución educativa (Carpenter y Sherretz, 2012).

2.3. Relación entre el liderazgo docente y el acoso escolar

El último apartado del marco teórico, tiene como objetivo recapitular información sobre la relación de las variables de estudio. Primeramente, se analiza de manera institucional las acciones educativas para disminuir el acoso escolar mediante proyectos, posteriormente se particulariza en el docente y sus principales características profesionales que intervienen ante el acoso escolar y a su vez son propias del liderazgo. Entre ellas se encuentra la motivación, el carisma transmitido en su modelo docente y la promoción de la convivencia entre estudiantes.

2.3.1. Intervención en casos de acoso escolar.

El concepto de intervención es polisémico, por lo que puede darse muchas interpretaciones del mismo, por ello se eligió la definición de Carballeda (2004), quien bajo un enfoque de tradición normativa generada por la necesidad de mantener la cohesión social y con ella la paz y el orden social, menciona que la intervención es un “conjunto de dispositivos de asistencia y de seguros en función de mantener el orden o la cohesión de lo que denominamos sociedad” (p. 91). Una definición con cualidades que indican que la intervención tendrá un papel importante en la detección de anomalías, formas de disciplinar y de construir a esos “otros” considerados amenazantes para la sociedad.

La intervención puede clasificarse de acuerdo con sus estrategias y su origen. Meyers y Nastasi (1999) clasifica las estrategias en primarias, secundarias y terciarias teniendo presente el momento en que se desarrollan, es decir, estrategias para prevenir que ocurra el problema *antes de que aparezcan los síntomas* (primarias), estrategias diseñadas para individuos que muestran *primeras señales del desorden* (secundarias) y estrategias centradas en individuos *con un problema establecido y diseñadas para remediar ese problema* (terciarias).

La intervención social puede clasificarse también en *oficial* o *independiente*, conforme a su origen; como parte de políticas públicas o en formas participativas provenientes de la acción organizada de grupos o comunidades dentro de una población (Montero, 2012). En el presente caso, las intervenciones contra el acoso escolar en México incluyen proyectos con dichas clasificaciones; un ejemplo de mediación oficial es la “intervención para la atención a la diversidad en el marco para la convivencia escolar” establecidos por la SEP (2011), en donde se presentan estrategias primarias y terciarias, como la construcción de espacios educativos inclusivos y seguros en los cuales la organización y respeto entre todos los participantes, permiten coadyuvar favorablemente en la prevención, atención y resolución de la problemática de “mala conducta” o “conducta violenta” que reiteradamente se manifiesta en un alto porcentaje de las escuelas de educación básica.

Por otra parte, un ejemplo de intervención independiente con estrategias primarias, es el proporcionado por el Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (2014), donde se determinó una adaptación de estrategias en un entorno virtual para prevenir la violencia en jóvenes mediante el desarrollo de sus habilidades y actitudes en favor a la convivencia. Aunque inicialmente este modelo de intervención fue desarrollado y evaluado para afrontar el *bullying* en Alemania y Gran Bretaña (Sapouna 2012), el CEAMEG lo implementó para atender primeramente la violencia escolar; indicando posteriormente a la intervención que los participantes lograron reconocer su estado de conocimientos generales y los tipos de violencia existente, entre ellos, el *bullying*.

Con ello, se pudo observar que la intervención obtuvo resultados positivos en relación al aumento de conocimiento sobre la temática de la violencia y destacó el interés por profundizar en la desigualdad de poder entre los estudiantes de bachillerato y universidad.

En Toluca, la Secretaría de Educación estatal inició un proyecto oficial con 18 mil especialistas en mediación y conciliación dentro de las escuelas para atender el fenómeno del *bullying* y otros conflictos que surgen en las aulas relacionados con la violencia entre alumnos. La formación de estos especialistas fue mediante la técnica de cascada, para que éstos, a su vez generen técnicas de conciliación hasta las comunidades estudiantiles del estado. Durante el proceso se involucró a profesores y alumnos, tanto en nivel básico como en las preparatorias y centros de educación media superior, en este último, los resultados fueron más visibles y favorables debido a una mayor participación en comparación a la educación básica. De igual forma, como estrategia terciaria, se ofreció una canalización de 500 víctimas para terapias de acoso escolar debido a la presencia de agresión sexual (Montaño 2012).

En Yucatán, Chacón (2011) incorporó un proyecto independiente enfocado en la prevención del acoso escolar en estudiantes de secundaria. El programa contó con la flexibilidad de apegarse a las necesidades y características de la institución requerida, por lo cual se desarrolló talleres, encuestas y pruebas con los jóvenes, bajo el objetivo de conceptualizar el acoso escolar mediante redes semánticas. Como resultado, los estudiantes varones conceptualizaron principalmente a las agresiones verbales como parte fundamental del acoso escolar, aunque ellos se encuentren inmersos en la violencia física.

En relación al taller, se obtuvo resultados positivos en cuanto a la participación de los estudiantes y la expresión de vivencias relacionadas con el acoso escolar. Además, se logró obtener información del rol docente como interventor ante el acoso escolar; aunque también como espectador en vez de evitar agresiones verbales, las fomenta o actúa de manera ausente. Por ende, la concientización del proyecto en desarrollos posteriores, no va dirigida únicamente a los estudiantes, sino es posible involucrar en la dinámica al plantel docente y administrativo.

Como se observó, la mayoría de las intervenciones a partir del año 2011 surgen por la evidente problemática del acoso escolar en los niveles básicos. De manera oficial e independiente las organizaciones e instituciones educativas iniciaron mayormente con estrategias reactivas, aunque, no omitieron la posibilidad de prevenir la situación con estrategias primarias y secundarias, posibilitando disminuir incidentes de acoso escolar en niveles educativos posteriores.

2.3.2. Características docentes asociadas en la intervención del acoso escolar.

Al docente le compete un rol importante en todos los proyectos presenciados anteriormente, por ello, es pertinente recapitular todas las características del docente ante el acoso escolar para un análisis individual de dichos rasgos. Primeramente, el docente actúa desde su experiencia o inexperiencia como mediador, se percata de la situación en su aula y habla con el agraviado, el agresor y los padres de ambos, aunque ésta no sea la solución más adecuada a todas las circunstancias.

Leff (2014) correlaciona las características de un líder transformacional con la percepción de seguridad de la escuela media superior. En su estudio la motivación inspiradora es considerada la más importante y frecuente entre los líderes docentes de una escuela de nivel medio superior. En relación a la seguridad de la escuela un promedio de 861 estudiantes, afirmaron sentirse a salvo; mientras un promedio de 230 alumnos denotó lo contrario con 47 peleas e incidentes de *bullying*. Los resultados indicaron que el número de peleas e incidentes de *bullying* fue positiva y significativamente correlacional con dos de las cinco características de un líder: la influencia idealizada ($r = 0.28$, $P < .05$) y la consideración individual ($r = 0.21$, $P < .05$).

Por su parte DiBasilio (2008) se enfocó en la prevención del acoso en los estudiantes de secundaria, atendiendo principalmente tres tipos de *bullying*: físico, relacional y verbal. Todo lo anterior mediante un programa de dos meses centrado en la transmisión de liderazgo en los estudiantes enseñando habilidades del mismo y estimulándolos para la creación de sus propias iniciativas contra el *bullying*. Los resultados del *postest* mostraron algunos cambios positivos. En general, los estudiantes ampliaron su definición de acoso escolar mediante la intervención, mediante el conocimiento del fenómeno tomando en cuenta que la intimidación verbal denotó haber disminuido. Lo anterior es posible debido a un incremento del 11% en la característica apoyo de los estudiantes líderes brindado a las víctimas intimidadas.

Suckling y Temple en 2006 afirmaron la significativa influencia que los docentes tienen sobre los alumnos y contribuyen en su bienestar y aprendizaje eficaz, siendo un modelo a seguir caracterizado por disciplina, conocimientos y calidez humana. En este sentido los docentes se vuelven un canal efectivo para el cambio, aunque esto se limite únicamente en el entorno educativo, estos valores deben llegar hasta el hogar con el objetivo de transmitir ese modelo a la familia y pueda abordar el problema del acoso escolar con sus hijos.

La característica del docente como “modelo a seguir” se relaciona con la dimensión de influencia idealizada o carisma de Bass (1985). Un docente debe ser carismático, lo que traerá consigo actúes positivos contra el acoso escolar como, por ejemplo; proporcionar consejos útiles para afrontar la situación o simplemente como medio de crecimiento y desarrollo personal de sus alumnos. Debe caracterizarse por su firmeza en la toma de decisiones y coherencia al respetarlas, para poder ser admirado por su cordura y buen criterio.

El docente de igual forma debe promover ambientes de convivencia, siendo éste un medio para afrontar el acoso escolar. Puesto que adquiere un rol importante agrupándolos en escenarios escolares, hasta lograr la constitución de grupos de iguales. Además, el docente debe delegarles responsabilidades y autonomía, mediante la elaboración de sus propios sistemas de normas y poco a poco construyendo una cultura organizacional en el aula (Fernández, 2003).

La motivación proporcionada por el docente es muy importante, ésta se encuentra inmersa en las dimensiones de un líder transformacional, un estudiante motivado trae consigo beneficios personales como académicos, entre ellos se encuentra la “proactividad”, entendida como la actitud para controlar la conducta de manera activa y con iniciativa con la finalidad de obtener resultados en beneficio propio (Ares, 2004).

Cuando un grupo de estudiantes es proactivo, el conocimiento de la experiencia y la perspectiva de los estudiantes fomenta entre ellos mayor interés y preocupación para atender las situaciones de *bullying*, obteniendo con esto una apertura para poder confrontar la situación problemática (Smith y Smith, 2010). Por ende, la motivación apoya como herramienta del líder a aumentar la proactividad y a disminuir el acoso escolar mediante la concientización del mismo.

Las cualidades de un docente apoyan al estudiante tanto de manera académica como en su entorno social, transmitir estas características y esperar que el estudiante las adopte en su vida es una de las metas del liderazgo transformacional. La implementación adecuada en un estudiante promueve a la intervención ante situaciones de acoso escolar de forma preventiva o reactiva.

De acuerdo con la teoría y literatura revisada en el actual capítulo, se estableció caracterizas del liderazgo en el ámbito académico desde diversas teorías en el contexto del estudiante bachiller, asimismo permite transmitir dimensiones en ellos con el objetivo de transformar positivamente su ámbito personal y académico. En relación al acoso escolar fue recapitulado desde su autor de origen hasta investigaciones actuales, permitiendo una visión evolutiva del fenómeno en su manifestación, agentes, niveles y consecuencias. Por último, se analizó la relación entre las variables de estudio, encontrando características innatas de un docente manifestadas adecuadamente en la intervención del fenómeno, siendo al mismo tiempo propias del liderazgo educativo.

3. Metodología

3.1. Método

La presente es una investigación de paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional con el objetivo de identificar la relación entre las variables de acoso escolar y liderazgo docente en tres centros educativos de nivel medio superior (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

El actual diseño de investigación es no experimental, transversal puesto que se realizó en un mismo lapso tiempo y no se manipuló ninguna variable de estudio (Kerlinger, 1979). Lo anterior debido a los objetivos de investigación, los cuales encajan con el método selectivo propuesto por Linda Davidoff (1990, pp. 44), para describir variables del área sociales-humanidades y analizar relaciones entre ellos mediante la aplicación de encuestas, *tests* o cuestionarios a muestras representativas. Por lo anterior fueron necesarias en el análisis de datos las técnicas de estadística descriptiva (tendencia central, variabilidad) e inferencial (correlaciones y regresiones) al analizar la variable acoso escolar y liderazgo docente.

3.2. Participantes

La población en estudio está conformada por los estudiantes de cuarto semestre de tres escuelas preparatorias pertenecientes a los subsistemas; propedéutica pública, propedéutica privada y propedéutica tecnológica, siendo el tamaño de ésta 458 estudiantes. Esta consideración es debido la variación de ciertas características de una institución de nivel medio superior a otra, por ejemplo, el clima escolar en una organización pública, la cual difiere de una institución técnica o privada debido a la administración educativa del director y los docentes (Audirac, 2010).

Además del clima escolar y aspectos curriculares/administrativos entre cada institución, se encuentran variables significativas que ofrecen información enriquecedora para comprender el entorno en donde se desarrolla el liderazgo del profesor y el acoso escolar entre los estudiantes. Para su selección se requirió de manera aleatoria a un listado de instituciones que posean características diferentes entre sí durante el nivel medio superior en Mérida, creando tres estratos (propedéutica pública, propedéutica privada y propedéutica tecnológica), así como dependió de la aprobación de las autoridades de respectivas organizaciones educativas, puesto que la institución privada escogida fue la tercera opción, mientras que en las otras dos, la aprobación de los directivos fue en la primera opción.

Para determinar el tamaño de la muestra, se realizó el muestreo probabilístico estratificado de Scheaffer, Mendenhall y Ott (2013) considerando como estratos a cada una de estas escuelas; la fórmula del muestreo y la distribución de la población por estratos se presentan en la figura 1 y tabla 5 respectivamente.

$$n = \frac{\sum_{i=1}^L \frac{N_i^2 p_i q_i}{\alpha_i}}{N^2 D + \sum_{i=1}^L N_i p_i q_i}$$

Figura 1. Fórmula del muestreo estratificado por proporciones de Scheaffer, Mendenhall y Ott (2013, p.148), en donde N es la población total, n es el tamaño de la muestra, $P_i = q_i = 0.5$ (proporciones), $D = \frac{B^2}{4}$, $\alpha = \frac{n_i}{N}$ B=0.05 (tamaño de error de estimación), L=número de estratos, N_i = número de unidades muestrales en el estrato i.

Tabla 5

Distribución de la muestra por cada estrato.

Estrato	Población N (alumnos)	Muestra n (alumnos)
Propedéutica pública	96	66
Propedéutica privada	92	73
Propedéutica tecnológica	270	128
Total	458	267

De las proporciones de estudiantes que participaron en el estudio, destaca la institución “propedéutica tecnológica” al contar con aproximadamente el doble de alumnos en comparación a las instituciones “pública” y “privada”. Asimismo, la característica referente al cuarto semestre, fue seleccionada al encontrarse en un período intermedio del bachillerato que determina una mayor adaptación en el entorno académico, además se encuentran los estudiantes en una edad promedio (16 años) donde puede percibirse más el acoso escolar que en periodos posteriores (Dzib, Ordoñez y Godoy, 2008). Se realizó la administración en el trayecto final de dicho semestre con la intención de obtener datos más significativos y reales de cada variable, es decir, un período donde ya se estableció un trato entre pares, al igual que la manifestación del liderazgo en el profesorado.

En relación al profesorado, la administración de cada institución proporcionó datos para contemplar características de cada grupo de docentes. Dichas características se aprecian en la siguiente tabla.

Tabla 6

Características del profesorado por institución.

Institución	Número total de docentes	Promedio de años de antigüedad.
Privada	16	10
Pública	27	33
Tecnológica	33	19

3.3. Procedimientos para la recolección de datos

La recolección de datos fue acordada con los coordinadores, subdirectores y directores de las tres instituciones, con base en el muestreo propuesto. Con ello, los horarios para la recolección de datos se proporcionan en la siguiente tabla.

Tabla 7

Horarios para la recolección de datos.

Institución	Día	Horario
Privada	25 de abril de 2016	9:00-10:00
Pública	28 de abril de 2016	17:40-19:20
Tecnológica	13 de mayo de 2016	8:00-13:30

En los estratos establecidos, las respectivas autoridades informaron a los estudiantes previamente, para una mayor disponibilidad y participación en la administración del instrumento, la cual fue resuelta en quince minutos coincidiendo con la prueba piloto. Asimismo, se les presentó a los estudiantes una breve introducción del instrumento, su longitud, apartados y confidencialidad.

Posteriormente se administró el instrumento y, una vez contestado, se les agradeció por su participación a los estudiantes y autoridades de la institución. Todo el proceso se resume en la figura 2:

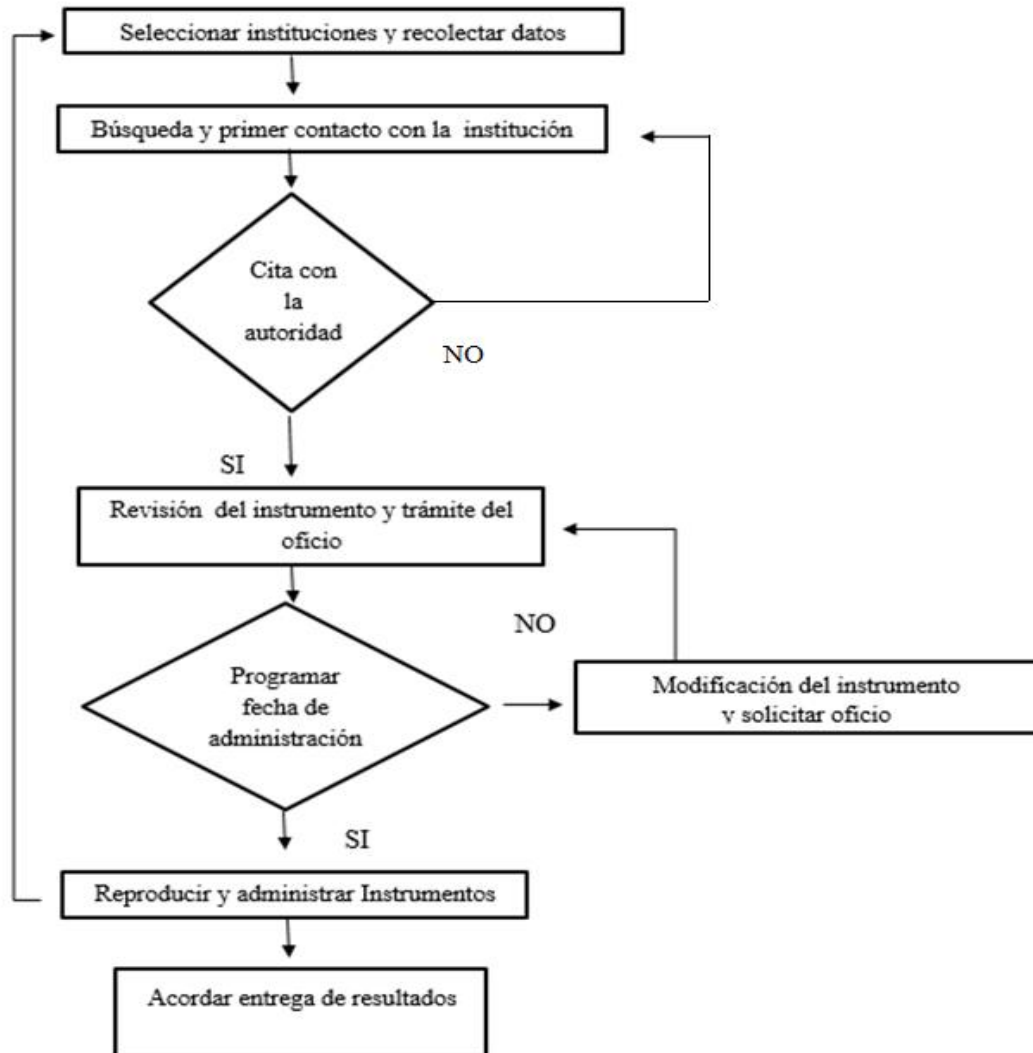


Figura 2. Diagrama de flujo sobre la selección de la institución y administración de los instrumentos.

3.4. Instrumento

Para la recolección de datos, se requirió de una prueba de ejecución típica con tres apartados, el primero incluye una encuesta sociodemográfica con variables de interés: académicos, como el tipo de bachillerato que cursa, el sector donde se rige la escuela, la asignatura, el horario y el semestre; así como datos personales como sexo y edad.

El segundo apartado incluye una adaptación del instrumento *Multifactor Leadership Questionnaire* de Bass y Avolio, (1995) al ámbito docente realizada en el 2014 por González y González, con el objetivo de evaluar al docente en su desempeño como líder en el aula, dicha versión se encuentra bajo un enfoque teórico del liderazgo transformacional. Consta de 60 ítems dirigidos a los estudiantes. Cada ítem tiene cinco valores en una escala tipo Lickert de frecuencia; “Nunca” (1) “rara vez” (2), “frecuentemente” (3), y “siempre” (4).

Dicho instrumento cuenta con cinco dimensiones compuestas por características esperadas en un líder docente con el enfoque transformacional; cada una de estas dimensiones y sus veinte reactivos correspondientes se especifican a continuación en la tabla 8 y 9 respectivamente.

Tabla 8

Especificaciones de las dimensiones del instrumento liderazgo transformacional.

Dimensión	Descripción
Influencia idealizada o carisma	Un líder educativo debe poseer esta característica para tener prestigio y aceptación de sus seguidores, transmitiendo confianza a los demás y respeto. Facilidad para encontrar seguidores.
Motivación inspiracional	Es la habilidad del líder educativo de generar optimismo y fortaleza en los demás, los motiva. Hace que aumente la conciencia de sus seguidores sobre la existencia de metas que ambos comparten.
Estímulo intelectual	Es la habilidad que tiene el líder educativo de estimular intelectualmente a los demás; los reta a enfrentar nuevas técnicas para solucionar problemas apoyando las ideas innovadoras y creativas.
Consideración individual	Es la habilidad que tiene el líder educativo de hacer énfasis en una atención individualizada hacia los demás y se concentra en el desarrollo de las necesidades de cada alumno a niveles más altos.
Tolerancia Psicológica	Es la habilidad que tiene el líder educativo de tolerar los errores de los demás, utilizándolos los para mejorar y aprender de ellos. Asimismo cultiva la paciencia y la tolerancia, usando el sentido del humor para indicar equivocaciones en el proceso enseñanza aprendizaje.

Tabla 9

Distribución de reactivos por dimensiones del liderazgo transformacional.

Dimensiones	Reactivos
Influencia idealizada o carisma	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12
Motivación inspiracional	13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24
Estímulo intelectual	25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,
Consideración individual	37,38,39,40, 41,42,43,44,45,46,47,48
Tolerancia Psicológica	49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60

La confiabilidad del instrumento del liderazgo docente se realizó a través de una prueba KR-20 por González y González estimándose un valor de $r = .97$, considerando una excelente confiabilidad de acuerdo con George y Mallery (2001). Posteriormente se realizó otra prueba de confiabilidad debido a la diversidad del contexto, el valor obtenido fue de $r = .966$, lo cual indicó que su confiabilidad se mantiene con un estatus excelente.

En relación al tercer apartado del instrumento, el cual incluye reactivos del “*Bullying Scale for Higher Education Students*” de Doğruer (2015), para cuantificar el acoso escolar en estudiantes bachilleres y universitarios, mediante el tipo de acoso escolar y los agentes involucrados en el mismo. El instrumento está conformado por 54 reactivos, de estos elementos: 17 son para la escala "Bully", 18 para la escala de "víctima" y 19 para la escala "Espectador". Cada ítem tiene cinco valores en una escala tipo Lickert de frecuencia; “Nunca” (1) “rara vez” (2), “frecuentemente” (3), y “siempre” (4).

En este instrumento, los tipos de intimidación considerados son: el *cyberbullying*, verbal y emocional (relacional), debido a su mayor presencia en el nivel medio y superior en comparación a otros tipos de acoso escolar (Doğruer, 2015). Los reactivos se clasifican tanto por su tipo de acoso escolar (*cyberbullying*, verbal y emocional), así como por el agente involucrado (agresor, víctima y observador) como se observa en la tabla 10.

Tabla 10

Distribución de reactivos por rol y tipo de acoso escolar.

<u>Tipo</u>	<u>Rol</u>			Total
	Agresor	Víctima	Observador	
<i>Cyberbullying</i>	4,11,28,30,38,47,	12,13,20,35,50,	9,26,37,43,49,54	17
Verbal	1,15,16,24,33,40	5,14,23,27,31,34,	17,21,22,45,48, 51	18
Emocional (Relacional)	6,10,25,39,52	7,18,19,42,44,46,53	2,3,8,29,32,36,41	19
Total	17	18	19	54

La tipología anterior fue estudiada por medio de un análisis factorial de los ítems de la dimensión *agresor*; bajo el coeficiente de alfa de Cronbach. Los valores de cada tipo (*cyberbullying*, verbal y emocional) obtuvieron un nivel de confiabilidad excelente (.90) de acuerdo con George y Mallery (2001). En el contexto actual el coeficiente también indicó una confiabilidad excelente (.88).

En relación a los ítems de la dimensión *víctima* los valores de confiabilidad de alfa de Cronbach indicó una confiabilidad excelente con un coeficiente de .90. Por otra parte, en la presente investigación se obtuvo un coeficiente de (.81) lo cual indica una excelente confiabilidad.

Por último, en relación a los ítems de la dimensión *observador* el valor de confiabilidad de alfa de Cronbach para el factor *cyberbullying* fue excelente con .90, mientras en el presente contexto la confiabilidad mantuvo su estatus con un coeficiente de .85.

En relación a la validez del instrumento se requirió el juicio de expertos, método que consiste en una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, reconocidas por

otros como expertos cualificados en ésta temática y con la capacidad de proporcionar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar y Cuervo, 2008, pp.29). Por lo tanto, se determinó cuáles preguntas o ítems requerían algún tipo de modificación o debían de ser eliminados de la versión final del instrumento; en el actual caso la opinión de dos expertos apoyo en el formato, léxico y errores ortográficos presentados en los reactivos de ambos instrumentos.

Posteriormente, se realizó una prueba piloto con veinte estudiantes de una preparatoria privada independiente a las tres instituciones seleccionadas previamente. La edad promedio de los jóvenes fue de diecisiete años y brindaron información pertinente en relación a la comprensión de ciertos reactivos y el tiempo promedio de conclusión del cuestionario siendo quince minutos.

3.5. Análisis de los datos

En relación al análisis, se diseñó una base de datos en el programa estadístico informático IBM *Predictive Analytics Software Statistic* versión 18, pertinente al realizar el análisis de estadística descriptiva y correlacional.

La estadística descriptiva se empleó con el objetivo de analizar los indicadores en una escala del 0 al 100 de las dimensiones: “características de líder docente”, “tipo de acoso escolar” y “rol implicado en el liderazgo docente”. Estos indicadores son una calificación que resume la frecuencia asignada por los estudiantes a las variables estudiadas.

El liderazgo fue capturado en la base de datos como una variable positiva otorgando mayor importancia a los valores “frecuentemente” y “siempre” en la escala Likert. Mientras que el acoso fue asignado como una variable negativa asignando mayor valor al “nunca” en la

escala. En este sentido, una calificación alta en el liderazgo denota mayor frecuencia del liderazgo y una calificación alta en el acoso escolar indica una menor frecuencia del acoso.

Se proporcionó un análisis de porcentajes y frecuencias de las dimensiones en aspectos considerados como áreas de mejora. Con el fin de efectuar el análisis de los datos correspondientes al resultado del tratamiento estadístico, se consideró las medias aritméticas en función de las alternativas de los ítems (Amon, 1990). De acuerdo con el rango de evaluación; “1” a “4” puntos para medias aritméticas, se establece en la tabla 11 y 12 la valoración de su respectivo estatus obtenidos mediante la suma y resta de una desviación estándar al promedio de las calificaciones percibidas por los estudiantes en cada dimensión; la clasificación se encuentra apoyada por la literatura (González y González, 2014 y Roberts, 2006).

Posteriormente para precisar el estatus por cada dimensión, se requirió del análisis de porcentajes y frecuencias los cuales se valoran con el criterio: “se considera área de mejora si supera el 30% en los reactivos positivos (nunca-pocas veces) y en negativos (frecuentemente-siempre)”, la totalidad de los reactivos positivos quedan comprendidos en el instrumento del liderazgo docente, mientras que los negativos se encuentran en el instrumento que mide el acoso escolar.

Tabla 11

Estatus por indicadores en el instrumento de liderazgo docente.

Estatus	Indicadores
Alto liderazgo	≥ 80.94
Liderazgo medio	62.58 a 80.93
Bajo liderazgo	≤ 62.57

Tabla 12

Estatus por indicadores en el instrumento de acoso escolar.

Tipo	Indicadores tipo de acoso escolar	Indicadores roles en el acoso escolar
Acoso leve	≥ 95.88	≥ 95.49
Acoso moderado	84.65 a 95.87	84.38 a 95.48
Acoso severo	≤ 84.66	≤ 84.37

En relación al objetivo principal, la estadística inferencial permitió identificar si existe la relación lineal entre las variables: liderazgo docente y acoso escolar, a través del coeficiente de correlación de Pearson. De igual forma, mediante el Anova de un factor se identificó si el acoso escolar y liderazgo docente se relacionan de acuerdo con el tipo de instituciones, género y horario. De ser así se realizaría una comparación múltiple entre ellas (método de Ducan).

De acuerdo con los principios estadísticos, si los resultados apuntan a un 5% o menos de coincidencias en la relación entre las dos variables, se puede afirmar que la correlación NO es significativa, y por lo tanto no se establece una relación. A partir de 5,1% ya puede hablarse de una relación leve entre las variables. Si la correlación es tan baja debe afinarse el modelo de investigación, esto es ampliar la muestra, definir las variables de manera más exacta, clasificar mejor los sujetos de la muestra, etc.

3.6. Consideraciones éticas

Los aspectos éticos que guiaron la realización de la investigación fueron primeramente cuidar la confidencialidad de las preparatorias y de los participantes, debido a que el interés del investigador es el estudio del fenómeno y no el caso particular de la organización educativa, por ello se reguardó la identidad de la institución. Además, se respetó el

procedimiento acordado con las autoridades y autores de los respectivos instrumentos para la recolección de datos (ver carta de autorización para el uso de los instrumentos en el apéndice A). Se respetó la solicitud de permiso para participar y la confidencialidad tanto de los estudiantes como de los maestros, señalando únicamente el grado escolar y la asignatura que se encuentran cursando actualmente. Se explicó a los participantes que su participación era voluntaria y se estableció el compromiso para con los participantes de presentar los resultados del estudio ante los diferentes actores.

4. Resultados

En el actual capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos obtenidos en la etapa previa, los cuales se dividirán en tres apartados.

El primer apartado se centra en un análisis inferencial mediante una correlación de Pearson entre las variables del liderazgo docente y el acoso escolar, lo cual permite una aproximación al primer objetivo del estudio: Determinar si existe relación lineal entre el liderazgo docente y el acoso escolar en los estudiantes de nivel medio superior. Analizado de manera general, por el tipo de institución educativa, por el género de los estudiantes y por el horario de clases. Seguidamente se compara las medias con el Anova de un factor en donde el acoso y el liderazgo docente son las variables dependientes y el factor de estudio es el tipo de institución. Adicionalmente se establece una comparación entre las tres instituciones con el método de Duncan a un nivel de significancia de 0.05.

El apartado dos se enfoca en un análisis descriptivo de frecuencias, con el objetivo de identificar las características docentes bajo un enfoque transformacional, que intervienen frecuentemente ante el acoso escolar en estudiantes de nivel medio superior. Entre ellas se encuentra: la influencia idealizada o carisma, la motivación inspiracional, el estímulo intelectual, la consideración individual y la tolerancia psicológica. De igual forma se analiza específicamente los aspectos considerados como área de mejora en la dimensión clasificada con “bajo liderazgo”.

El análisis del apartado tres se presenta la influencia del acoso escolar en los alumnos de cuarto semestre. Primero mediante la estadística descriptiva indicando el estatus de cada una de sus dimensiones (tipos de acoso escolar y roles implicados), posteriormente mediante

un análisis de porcentajes y frecuencias para indicar los aspectos considerados como áreas de mejora.

4.1. Análisis de la relación entre el liderazgo docente y el acoso escolar

En relación al primer objetivo de la investigación, en esta sección se presentan los resultados sobre la correlación lineal de las variables liderazgo docente y acoso escolar en estudiantes de cuarto semestre, de manera general, por institución, género y por horarios. De igual forma se empleó el anova de un factor con comparaciones múltiples (método Duncan) para identificar si existe relación el liderazgo docente y acoso escolar tomando en cuenta al tipo de institución como factor de estudio.

4.1.1. Relación entre el liderazgo docente y el acoso escolar general.

Tabla 13

Relación entre el liderazgo docente y acoso escolar.

Aspecto estudiado	<i>r</i>	<i>P</i>
Liderazgo docente y acoso escolar general	.206	.001

De manera preliminar en la tabla 13 se encontró que sí existe relación lineal directa entre el liderazgo docente y el acoso escolar de manera general ($r=.206$, $P<.05$). Sin embargo, dicha relación es débil de acuerdo con Lipschutz y Schiller (1999). Por ende, es posible estimar que los estudiantes de cuarto semestre con calificación alta en el liderazgo docente tienden a tener una calificación baja en acoso escolar; es decir, los estudiantes que perciben con mayor frecuencia el liderazgo transformacional docente, son quienes perciben en menor frecuencia el acoso escolar. A continuación, se presenta la relación de las anteriores variables tomando en cuenta unos subgrupos de interés al momento de analizarlos.

4.1.2. Relación entre el liderazgo docente y el acoso escolar por datos segmentados.

Tabla 14.

Relación entre el liderazgo docente y acoso escolar por datos segmentados.

Dato segmentado	Aspecto estudiado	R	P
Tipo de institución	Universitaria Pública	.257	.028
	Universitaria Privada	.278	.024
	Tecnológica Pública	.296	.093
Género	Masculino	.121	.147
	Femenino	.317	.000
Horario escolar	Matutino	.151	.035
	Nocturno	.257	.028

Del análisis anterior se encontró que existe relación lineal directa entre el puntaje del liderazgo docente y el puntaje acoso escolar únicamente en las preparatorias universitarias públicas y universitarias privadas, ($r = .257$, $P < .05$; $r = .278$, $P < .05$) con una fuerza de relación débil (Lipschutz y Schiller, 1999). En cuanto al género de los estudiantes, existe una relación lineal directa y débil solamente en estudiantes del género femenino ($r = .317$, $P < .05$). Así mismo, existe relación lineal directa leve en la correlación del puntaje de acoso escolar y el liderazgo docente por horario escolar matutino ($r = .151$, $P < .05$) y nocturno ($r = .257$, $P < .028$). En otras palabras, el horario no es una variable que genere diferencias entre la correlación previa del puntaje de liderazgo docente y del acoso escolar, sin embargo, al tener presente el género y tipo de institución, dicha significancia varía.

4.1.3. Anova de un factor (liderazgo docente, tipo de institución).

Con el fin de profundizar la correlación, se analizaron las medias con el Anova de un factor en donde el factor en estudio es el tipo de institución y la variable dependiente es el liderazgo docente. Posteriormente se compararon mediante el método de Duncan bajo un nivel significación del 0.05. Los resultados se presencian en la siguiente tabla.

Tabla 15

Anova del factor liderazgo docente por tipo de institución.

Aspecto estudiado	<i>F</i>	<i>P</i>
Liderazgo docente	9.733	.000

Se apreció en la tabla que existe una significancia de .000 al relacionar el liderazgo docente por tipo de institución. Esto indica que existe diferencia en relación al liderazgo entre cada institución, por ello, mediante el método de comparaciones múltiples de Duncan se encontró que existe mayor liderazgo en la preparatoria “universitario público” (184.82) en comparación a las otras dos instituciones.

4.1.4. Anova de un factor (acoso escolar, tipo de institución).

Se analizaron las medias por medio del Anova de un factor en donde el factor en estudio es el tipo de institución y la variable dependiente el acoso escolar. Asimismo, se compararon mediante el método de Duncan. Los resultados se presencian en la siguiente tabla 16.

Tabla 16

Anova del factor acoso escolar por tipo de institución.

Aspecto estudiado	<i>f</i>	<i>P</i>
Acoso escolar	5.819	.003

Con base a los resultados se determinó que existe una significancia de .003 al relacionar el acoso escolar por tipo de institución. Con el método de comparaciones múltiples de Duncan se encontró que existe menor acoso escolar en la preparatoria “universitario privada” (182.93) en comparación a las otras dos instituciones.

4.2. Análisis del liderazgo docente

4.2.1. Indicadores estandarizados del liderazgo docente.

En la tabla 17 se presenta los indicadores en la escala de cero al 100 en las cinco dimensiones del liderazgo docente. De igual forma de acuerdo con la puntuación se le asignó un estatus (medio, alto y bajo). El rango entre las puntuaciones para establecer el estatus se visualizada en la tabla 11 (p. 66).

Tabla 17

Indicadores estandarizados de las características de un líder docente.

Dimensiones	Indicador en escala de cero a 100	Desviación estándar	Estatus Liderazgo
Influencia idealizada o carisma	65.67	16.85	Medio
Motivación inspiracional	63.72	18.76	Medio
Estímulo intelectual	62.78	17.70	Medio
Tolerancia Psicológica	62.63	19.58	Medio
Consideración individual	58.04	18.95	Bajo
Promedio	62.58	18.36	

En la tabla anterior se observa en primera instancia que cuatro de las cinco características de líder docente consideradas por lo estudiantes de cuarto grado semestre, se encuentran en un estatus de liderazgo medio. “*La influencia idealizada o carisma*” es la característica mejor calificada por los estudiantes con un 65.67 en una escala del 0 al 100. Se encontró que los estudiantes consideran que los profesores “frecuentemente y siempre” demuestran firmeza y valor en sus decisiones (80.2%), son respetados por su sabiduría y buen criterio (76.4%) y apoyan en el desarrollo de las actividades escolares (76.4%).

La motivación inspiracional del docente a los estudiantes de las tres instituciones es la segunda mejor calificada en la misma escala con una puntuación de 63.72. *El estímulo intelectual y la tolerancia psicológica* fueron características de líder docentes percibidas con una calificación de 62.78 y 62.63 respectivamente. A pesar de encontrarse en un estatus de liderazgo medio su calificación colinda con el límite del indicador de bajo liderazgo (≤ 62.57).

La característica docente con la calificación más baja y en un estatus de liderazgo bajo considerado por los estudiantes es la *consideración individual* (58.04) entendida como la habilidad que tiene el líder educativo de hacer énfasis en una atención individualizada hacia los demás. Por lo anterior se consideró el análisis de porcentajes y frecuencias para un análisis más específico de la mencionada dimensión del líder docente.

4.2.2. Análisis de porcentajes y frecuencias del liderazgo docente.

La dimensión “consideración individual” se encuentra en un estatus bajo de liderazgo docente, por lo anterior se analiza los porcentajes y frecuencias de los aspectos evaluados, si la sumatoria de la escala “nunca” y “pocas veces” supera el 30% es considerado como área de mejora. Los resultados se presentan en la tabla 18.

Tabla 18

Análisis de frecuencia de la dimensión consideración individual.

Aspecto evaluado	Nunca	Pocas	Sumatoria
	f %	Veces f %	Nunca y Pocas veces f %
Recompensan los logros de los alumnos	35 13.1%	108 40.4%	143 53.5%
Atienden personalmente a los miembros que parecen poco estimulados y decaídos.	29 10.9%	107 40.1%	136 51%
Demuestran empatía comprendiendo los sentimientos y necesidades de los demás.	22 8.2%	101 37.8%	123 46%
Reconocen fácilmente las necesidades de sus estudiantes.	18 6.7%	103 38.6%	121 45.3%
Demuestran empatía, comprendiendo los sentimientos y necesidades de los demás	22 8.2%	96 36.0%	118 44.2%
Promueven el crecimiento personal en sus alumnos.	11 4.1%	89 33.3%	100 37.4%
Tratan a cada persona como individuos, con sus diferentes necesidades, habilidades y destrezas.	20 7.5%	74 27.7%	94 35.2%
Tienen en cuenta la opinión de los demás.	13 4.9%	80 30.0%	93 34.9%
Utilizan eficientemente su tiempo para enseñar y asesorar a sus alumnos.	14 5.2%	75 28.1%	89 33.3%
Demuestran interés por sus estudiantes.	11 4.1%	74 27.7%	85 31.8%
Pueden brindar su apoyo cuando el estudiante lo requiere.	11 4.1%	71 26.6%	82 30.7%
Acompañan a sus alumnos en todo el proceso de aprendizaje.	12 4.5%	55 20.6%	67 25.1%

Con el análisis anterior se observa que de los 12 aspectos evaluados en la dimensión “consideración individual”, 11 de ellos son considerados como áreas de mejora al superar el 30% de la sumatoria de las frecuencias “nunca” y “pocas veces” manifestadas por los docentes de las tres instituciones.

En primer lugar, el 53.5%, estudiantes consideran como área de mejora el percibir que docentes nunca o pocas veces “*recompensan los logros de los estudiantes*, seguidamente se encuentra que el 51% de los docentes nunca o pocas veces “*Atienden personalmente a los miembros que parecen poco estimulados y decaídos*”. De igual forma como área de mejora se encuentra la “*empatía comprendiendo los sentimientos y necesidades de los demás*” y “*reconocer fácilmente las necesidades de sus estudiantes*” con el 46% y 45.3% respectivamente. Por otra parte, el único aspecto que no sé considero como área de mejora al no superar el 30% de la sumatoria “pocas veces” y “nunca”. Fue el aspecto “*los docentes acompañan a sus alumnos en todo el proceso de aprendizaje*” con una frecuencia del 25.1%.

4.3. Análisis del acoso escolar

4.3.1. Indicadores estandarizados del acoso escolar.

En la tabla 19 se presenta los indicadores en la escala de cero al 100 en las dimensiones de tipo y roles implicados en el acoso escolar. De igual forma, la puntuación se le asignó un estatus (leve, moderado y severo). El rango entre las puntuaciones para establecer el estatus se visualiza previamente en la tabla 11.

Tabla 19

Indicadores estandarizados por tipo de acoso escolar.

Tipo de acoso escolar	Indicador en escala de cero a 100	Desviación estándar	Estatus Acoso
<i>Cyberbullying</i>	92.32	12.10	Moderado
Emocional (Relacional)	82.12	14.38	Severo
Verbal	79.56	16.18	Severo
Promedio	84.66	14.22	

Con lo indicado en la tabla 19, entre los tres tipos de acoso escolar más frecuentes en el nivel medio superior y superior, los estudiantes de cuarto semestre señalaron que el *cyberbullying* posee una calificación del 92.32, posicionándolo en un estatus de acoso moderado, que a su vez indica una baja frecuencia de manifestación.

Sin embargo, el acoso emocional y el verbal poseen una calificación del cero al 100 de 82.12 y 79.56 respectivamente. Esto, los ubica en un rango de acoso escolar severo siendo el acoso verbal el tipo de intimidación más presente entre los estudiantes de cuarto semestre de las tres instituciones educativas. Por otra parte, en la tabla 20 se describirá los indicadores del cero al 100 señalados por los bachilleres sobre los roles implicados en el acoso escolar, al igual que su respectivo estatus (leve, moderado y severo).

Tabla 20

Indicadores estandarizados por roles implicados en el acoso escolar.

Tipo	Rol	Indicador en escala de cero a 100	Desviación estándar	Estatus Acoso
<i>Cyberbullying</i>	Agresor	92.98	12.64	Moderado
	Víctima	91.34	13.46	Moderado
	Observador	87.09	16	Moderado
Emocional	Agresor	92.68	12.55	Moderado
	Víctima	84.80	17.49	Moderado
	Observador	71.89	20.39	Severo
Verbal	Agresor	84.81	17.03	Moderado
	Víctima	84.54	17.75	Moderado
	Observador	69.35	23.68	Severo
Promedio		84.38	15.10	

En la tabla anterior, se observa que el rol “agresor” en las tres instituciones de nivel superior se encuentra con calificaciones de 92.28 en el *cyberbullying*, 92.68 en la intimidación emocional y 84.81 en el acoso verbal. Situando a los agresores como el rol mejor calificado por los estudiantes y encontrándose en un estatus moderado.

En relación al rol de la víctima, posee calificaciones ligeramente menores al anterior presentando: 91.34 (*cyberbullying*), 84.80 (emocional) y 84.54 (verbal). A pesar de dicha disminución el rol de las víctimas se encuentran en un estatus de acoso escolar moderado de acuerdo con los rangos establecidos en la tabla 11 (p. 66).

El rol implicado en el acoso escolar más presente de acuerdo con las calificaciones indicadas por los estudiantes de cuarto semestres es el de los observadores. Los estudiantes observan una manifestación severa del acoso escolar verbal y emocional con una calificación de 69.35 y 71.89 respectivamente.

4.3.2. Análisis de porcentajes y frecuencias del acoso escolar.

Las dimensiones “emocional” y “verbal” se encuentran en un estatus severo como tipo de acoso escolar. En ambas dimensiones el rol que denota mayor presencia con un estatus severo es el “observador”. Por lo anterior se analiza los porcentajes y frecuencias de los aspectos evaluados (tabla 21 y 22), si la sumatoria de la escala “siempre”, “frecuentemente” y “pocas veces” supera el 35% será considerado como área de mejora.

Tabla 21

Análisis de frecuencia de la dimensión acoso verbal.

Aspecto evaluado	Sumatoria	Rol implicado
	“siempre”, “frecuentemente” y “algunas veces”	
	f	
	%	
Soy testigo de que algunos compañeros insultan a los demás	210 78.7%	Observador
Soy testigo de que algunos compañeros les gritan a otros.	166 62.1%	Observador
Soy testigo de que algunos compañeros ridiculizan a otros delante de sus amigos o compañeros de clase.	165 61.7%	Observador
Soy testigo de que algunos compañeros se burlan de otros repitiendo lo que ellos dicen, porque piensan que es tonto	158 60.2%	Observador
Les grito a mis compañeros.	137 51.3%	Agresor
Algunos compañeros me gritan.	122 45.6%	Víctima
Soy testigo de que algunos compañeros apodan de forma hiriente a otros.	119 44.6%	Observador
El maestro es testigo de actos de violencia verbal entre los estudiantes.	112 42%	Observador
Algunos compañeros me insultan.	110 41.1%	Víctima
Insulto a otros compañeros.	105 39.3%	Agresor
Llamo con apodos hirientes a otros compañeros.	93 34.7%	Agresor
Me burlo de mi compañero repitiendo algo que dice porque creo que es tonto	90 33.7%	Agresor
Algunos estudiantes me ridiculizan diciendo cosas sobre mí.	83 31.1%	Víctima
Mis compañeros se burlan de mí repitiendo lo que digo porque piensan que es tonto.	82 30.7%	Víctima

Tabla 21

Análisis de frecuencia de la dimensión acoso verbal (continuación...).

Aspecto evaluado	Sumatoria	Rol implicado
	“siempre”, “frecuentemente” y “algunas veces”	
	f	
	%	
Soy ridiculizado delante de mis compañeros.	76 28.4%	Víctima
Algunos estudiantes me llaman con apodos hirientes.	74 27.7	Víctima
Ridiculizo a otros diciendo cosas vergonzosas acerca de ellos.	63 23.5%	Agresor
Hago comentarios que ocasionan conflictos entre los compañeros.	51 19.1%	Agresor

Con el análisis anterior, se puede indicar que 10 de los 18 aspectos evaluados son considerados como posibles áreas de mejora para atender el acoso verbal en las tres instituciones educativas. Entre ellos, los cuatro principales aspectos están determinados por los observadores; al ser testigos de que *“algunos compañeros insultan a los demás”* con un 78.7% de frecuencia, así como *“algunos compañeros les gritan a otros”* con un 62.1%, consecutivamente *“algunos compañeros ridiculizan a otros delante de sus amigos o compañeros de clase”* con un 61.7% y *“algunos compañeros se burlan de otros repitiendo lo que ellos dicen, porque piensan que es tonto”* con un 60.2% de frecuencia.

Otros aspectos considerados como área de mejora dentro del acoso verbal son por parte de los agresores cuando *“le gritan a los compañeros”* (51.3%). Por parte de las víctimas, éstas denotan ser acosadas cuando *“algunos compañeros les gritan”* (45.6%) y cuando *“algunos compañeros les insultan”* (41.1%).

Tabla 22

Análisis de frecuencia de la dimensión acoso emocional

Aspecto evaluado	Sumatoria “siempre”, “frecuentemente” y “algunas veces” f %	Rol implicado
Soy testigo de que algunos estudiantes dicen mentiras e historias sobre otros para hacerles quedar mal.	215 80.6%	Observador
Soy testigo de que algunos estudiantes difunden rumores acerca de otros.	194 72.7%	Observador
Soy testigo de que algunos estudiantes se burlan de otros para hacerlos enojar.	142 53.2%	Observador
Algunos compañeros intentan afectar la relación que tengo con mis amigos.	129 48.3%	Víctima
Soy testigo de que algunos estudiantes impiden a otros tener amigos con la gente que les disgusta.	121 45.3%	Observador
Soy testigo de que algunos estudiantes no son tratados bien a causa del color de su piel	118 44.2%	Observador
Algunos estudiantes me burlan para hacerme enojar.	103 38.5%	Víctima
Soy testigo de que algunos estudiantes no tratan bien a otros por sus orientaciones sexuales.	102 38.2%	Observador
Algunos compañeros me molestan mirándome fijamente.	98 36.7%	Víctima
Compañeros de mi clase difunden rumores sobre mí.	94 35.1%	Víctima
El maestro es testigo de actos de exclusión entre los estudiantes.	92 34.5%	Observador
Otros estudiantes dicen mentiras e historias sobre mí para hacerme quedar mal.	85 31.8%	Víctima
He molestado a otros estudiantes por su color de piel	48 18%	Agresor
Intento afectar la relación de otros compañeros con sus amigos	47 17.6%	Agresor
Difundo rumores con mis compañeros, acerca de otros estudiantes	44 16.5%	Agresor

Tabla 22

Análisis de frecuencia de la dimensión acoso emocional (continuación...).

Aspecto evaluado	Sumatoria “siempre”, “frecuentemente” y “algunas veces” f %	Rol implicado
He molestado a otros estudiantes por su orientación sexual	42 15.7%	Agresor
Algunos estudiantes me han molestado por mi color de piel.	45 13.9%	Víctima
Digo mentiras e historias sobre otros estudiantes para hacerles quedar mal.	33 11.9%	Agresor
Algunos estudiantes me han molestado por mi orientación sexual.	22 8.2%	Víctima

Entre los 19 aspectos evaluados de la de dimensión “acoso emocional” 10 de ellos son considerados como área de mejora al superar el 35% de la sumatoria de los valores “siempre”, “frecuentemente” y “algunas veces” establecida por los estudiantes. En primer lugar, con una frecuencia del 80.6% de los estudiantes admiten ser observadores en la situación “*algunos estudiantes dicen mentiras e historias sobre otros para hacerles quedar mal*”, el segundo aspecto más frecuente en el acoso emocional es por parte de los observadores que indican ser “*testigo de que algunos estudiantes difunden rumores acerca de otros*” con un 72.7%. De igual forma, los estudiantes denotan un rol observador con 53% de frecuencia al ser testigos “*de que algunos estudiantes se burlan de otros para hacerlos enojar*”.

En relación al rol de la víctima como área de mejora, se encuentra que un 53.2% de los estudiantes indican que “*algunos compañeros intentan afectar la relación que tengo con mis*

amigos”, “*me burlan para hacerme enojar*” (38%.5) y “*me molestan mirándome fijamente*” 36.7%.

Entre los hallazgos encontrados manera inicial en el actual capítulo, primeramente se identificó una relación lineal directa débil entre el acoso escolar y el liderazgo docente transmitido en los estudiantes de cuarto semestre de nivel medio superior. Las correlaciones fueron realizadas segmentando datos, por lo cual se encontró que dicha relación no era únicamente lineal directa débil de manera general, sino también por: tipo de institución, en las escuelas universitarias públicas y universitarias privada; por género, en estudiantes femeninos y en cuanto a los periodos de clase, en los horarios matutino y nocturno.

También se encontró de manera preliminar que la característica docente mejor calificada por los estudiantes es la “*influencia idealizada o el carisma*” manifestándose mayormente en las instituciones “*universitarias públicas*”. Por otra parte, el tipo de acoso escolar más frecuente en los estudiantes de nivel medio superior del cuarto semestre es el verbal, además de presenciar que la institución con menor índice de acoso escolar es la preparatoria “*universitario privada*”.

El rol implicado en el acoso escolar más frecuente de acuerdo con lo señalado por los estudiantes es el *observador* y se encuentra en un estatus severo en aspectos relacionados con el acoso verbal y emocional, en donde el primero es el peor calificado por los estudiantes con un 79.56 de 100. Por medio del análisis de porcentajes y frecuencias se analizó con mayor profundidad a las dimensiones caracterizadas con liderazgo bajo y acoso escolar severo. La primera correspondía a la consideración individualizada del profesor, indicando el 53.5% de

los estudiantes que los profesores nunca y pocas veces “*recompensan los logros de los alumnos*”.

Por parte del acoso escolar, como se observó la intimidación verbal se establece como la peor calificada por los estudiantes, sin embargo el aspecto más frecuente considerado como área de mejora lo ocupa la situación “*soy testigo de que algunos estudiantes dicen mentiras e historias sobre otros para hacerles quedar mal*”. La cual se encuentra incluida en la dimensión de acoso emocional bajo el rol de los observadores.

5. Conclusiones, discusión, recomendaciones y líneas de acción a futuro

El objetivo principal de la actual tesis fue determinar si existe relación lineal entre el liderazgo docente y el acoso escolar en los estudiantes de nivel medio superior en tres instituciones de carácter público propedéutico, privado propedéutico y público tecnológico. De igual forma se indica las características de un líder docente con enfoque transformacional percibidas por los estudiantes (para posteriormente ser adquiridas), así como el tipo de acoso escolar y rol implicado percibido con más frecuencia por los estudiantes.

Este capítulo determina los hallazgos más relevantes de la tesis, aunado a su respectiva conclusión y análisis comparativos con literatura asociada a la temática. Asimismo, se incluye una evaluación crítica del trabajo mediante delimitaciones y recomendaciones para futuras líneas de acción.

Primeramente, se encontró que existe una relación lineal directa débil entre las percepciones del liderazgo transformacional docente y del acoso escolar. Los estudiantes de cuarto semestre de las tres instituciones que otorgaron una calificación alta en el liderazgo transformacional docente tienden a tener una calificación baja en su percepción del acoso escolar; es decir, los estudiantes que perciben con mayor frecuencia del liderazgo transformacional docente, son quienes perciben en menor frecuencia el acoso escolar, pero la relación entre estas dos percepciones es baja

Dicho resultado es diferente al obtenido por Leff (2014) quien en su estudio correlaciona las características de un líder transformacional con la percepción de seguridad de la escuela de nivel medio superior. De manera general, señala que no existe correlación estadísticamente significativa entre la dimensión de liderazgo y el número de estudiantes que

consideran la escuela como segura. La principal diferencia recae en la cantidad de estudiantes participantes (1091) siendo cinco veces más amplia a la muestra seleccionada en la presente investigación, de los cuales 230 estudiantes denotaron percibirse como víctimas de *bullying*, en relación al nivel educativo es equivalente al medio superior de acuerdo con su edad.

Sin embargo, Leff señaló que el número de peleas e incidentes de *bullying* fue positivo y significativamente correlacional con dos de las cinco características de un líder: la influencia idealizada y la consideración individual. Con lo anterior, se denota que un líder docente bajo el enfoque transformacional promueve un bajo índice de incidentes de acoso escolar principalmente mediante las características de carisma y la consideración de cada uno de sus estudiantes. Asimismo, en el estudio de Leff, la motivación inspiradora fue considerada la característica más importante y frecuente entre los líderes docentes de una escuela de nivel medio superior.

De igual forma González y González (2007) señalan que, entre las cinco características del liderazgo transformacional, los docentes de nivel superior manifiestan con mayor frecuencia el carisma, la consideración individual y la tolerancia psicológica para modelar los valores de los estudiantes que permite una forma de actuar “creativa, independiente y autorealizante” en su futura profesión.

Entre las características de un líder transformacional, el estímulo intelectual además de promover el desarrollo creativo e innovador de soluciones ofrece un énfasis en la colaboración bilateral (estudiante docente) como unilateral entre los docentes frente al fenómeno del acoso escolar. Consenza (2010) afirmó que esto permite compartir mejores prácticas, tomar medidas

de acción, modelar roles en los estudiantes y funciones adicionales designadas para la aparición de líderes docentes y por consiguiente líderes estudiantes.

Estos estudios enfatizan que las cinco dimensiones de líder transformacional apoyan de cierta tanto a la atención de la problemática como a la transmisión de valores para su formación como líderes. Sin embargo, es clara la reiteración sobre la influencia del carisma y consideración individual en el proceso de intervención debido a la personalidad atractiva para modelar y la atención individual que ofrece los docentes haciendo sentir único e importante al estudiante, principalmente cuando el docente escucha sus problemas o dudas.

En consistencia con el estudio de Leff (2014), en esta investigación se identificó que la característica más percibida por los estudiantes es la influencia idealizada o carisma con un liderazgo medio. No obstante, la consideración individual es la característica de líder transformacional docente que menos percibieron los estudiantes, de hecho, atribuyeron un nivel de liderazgo bajo e identificaron esta como un área de mejora para ser atendida en las tres instituciones.

También se encontró que el tipo de acoso escolar más frecuente, de acuerdo con las opiniones de los estudiantes es el acoso verbal manifestado principalmente mediante gritos e insultos. También se encontró que, de manera individual, el acoso emocional fue evaluado como el peor ya que los estudiantes perciben vivir un sabotaje en sus relaciones personales ocasionado por terceros. Estos resultados son similares a lo encontrado por Doğruer (2015), quien señala que el acoso verbal, emocional y *cyberbullying* son los más frecuentes entre estudiantes de nivel medio superior y superior.

Esto también es consistente con la investigación de Flores y Barrón (2013) realizada en Querétaro, México, quienes estudiaron el *bullying* en el bachillerato con una muestra de 248 participantes. Los resultados de esta investigación también indican que el acoso escolar de tipo verbal es el tipo de *bullying* más frecuente. Esto fue consistente con la investigación realizada en esta tesis, ya que acoso verbal fue identificado como el más frecuente de acuerdo con los participantes en estos centros educativos de nivel medio superior. Los estudiantes afirmaron que esto se debe a un habla coloquial juvenil en donde el lenguaje ofensivo se presenta de manera natural, tanto de manera verbal por medio de gritos u ofensas como de manera escrita en los baños y bancas. La situación llega a niveles donde las agresiones se vuelven invisibles para los violentados al grado de alcanzar lo denominado “violencia simbólica” de acuerdo con Bourdieu (1992). Es decir, se ejerce un modo de violencia indirecta e invisible en contra de los “dominados” los cuales son inconscientes de dicha práctica.

En relación con el rol implicado de los estudiantes con mayor manifestación, este fue el de “observadores del acoso escolar.” seguido de los roles víctima y agresor con una ligera diferencia porcentual. Estos resultados son similares con los obtenidos por Dzib, Ordoñez y Godoy (2008) quienes identificaron en los bachilleratos técnicos el *bullying* como un fenómeno más frecuente en los estudiantes hombres, al denotar experiencias de abusos de primera mano de manera significativa (víctimas), equiparándose únicamente a las mujeres en cuanto a su experiencia como observadoras de abusos.

Con lo anterior, se puede afirmar que independientemente a la frecuencia de los actos violentos, la mayoría de los estudiantes están conscientes de la interacción víctima-agresor en su institución. Esto es más frecuente en los bachilleratos con aulas masificadas, debido a que un acto violento entre dos estudiantes tiende a ser percibido por los otros treinta estudiantes,

con el riesgo de convertirse en agresores si empiezan a ser partícipes mediante actos violentos relacionados con los rumores o exclusión social.

Entre las razones que pueden haber influido en la baja relación entre la percepción del liderazgo docente y el acoso escolar está la posible influencia de otras variables que influyen en el bullying y su percepción. Por ejemplo, el poder (manifestado en el desequilibrio que existe entre pares, además del poder que debe predominar en el docente mediante su liderazgo y autoridad en el aula). De acuerdo con la literatura especializada en liderazgo transformacional del docente, esta característica podría ser transmitida en los estudiantes, generando un empoderamiento responsable para ser actores en la misión y visión de disminuir el acoso escolar en su institución educativa y en su vida privada.

La literatura de investigación reivindica el liderazgo de los estudiantes hacia acciones positivas en su proceso de elección profesional. Reiterando que un liderazgo sin valores, propicia mayor número de agresores líderes con una cantidad considerable de seguidores que cooperen en la manifestación de la violencia y que en un futuro profesional se conviertan en líderes tóxicos en busca de convertirse en dominantes de un grupo social (Mendoza, 2011; Schmidt, 2008, Kernberg, 1999).

Es importante notar que en este trabajo no se controlaron otras variables relacionadas con la disminución y predicción-prevención del acoso escolar como; las habilidades sociales, el clima escolar y la personalidad de los estudiantes. Por este motivo sería ideal que futuros estudios incluyeran estas otras variables y su control.

Asimismo, la metodología óptima para obtener información más representativa puede ser mediante la propuesta de intervención y evaluación de un taller dirigido a los docentes, por

lo que futuros estudios pueden medir el liderazgo transformacional del docente en el contexto de una intervención.

Además de lo anterior, se recomienda que posteriores investigaciones incluyan una muestra con mayor número de participantes (escuelas y actores), seleccionados de forma aleatoria, con el fin de obtener resultados más representativos de la población e involucrando las percepciones de otros actores, como los profesores y administradores sobre el acoso escolar y el liderazgo docente frente al grupo (Mata y Macassi, 1997).

De igual forma, es aconsejable enfocar los futuros estudios o líneas de acción en estudios de corte cualitativos que permitan profundizar sobre la temática en instituciones con características similares para posteriormente justificar las intervenciones incluyendo al líder docente transformacional contra el acoso.

Es pertinente que las autoridades educativas contemplen la implementación de políticas educativas para prevenir y disminuir el *bullying*. La relevancia de este estudio es que constituye un primer estudio sobre esta problemática realizado en nuestro contexto que servirá como parteaguas para el estudio del liderazgo. Las organizaciones educativas se beneficiaron de ofrecer a sus maestros un taller de liderazgo transformacional para promover las características positivas que generen mayor eficacia en los estudiantes y hacer frente al acoso escolar, ofreciendo un énfasis en el carisma y la consideración del docente durante el proceso educativo (Fitzgerald, 2015).

Debido a que el carisma es la característica más percibida por los estudiantes como parte del liderazgo transformacional, ésta debe ser reforzada para elevarse a un estatus alto en el liderazgo docente. Por otra parte, en virtud de que los estudiantes consideran que el estatus

de liderazgo transformacional de los docentes es bajo, este debe ser considerado como una importante área de mejora. Asimismo, la gestión educativa debe tomar carta en el asunto considerando la masificación de estudiantes en un aula, lo cual es un obstáculo para que el docente ofrezca una atención individualizada a 30 estudiantes durante o fuera de su sesión de clase.

De igual forma, es pertinente dar continuidad a las estrategias para la concientización del acoso escolar y convivencia sana en las tres instituciones, puesto que en primera instancia se pretende atender el fenómeno reactivamente, en lugar de actuar de forma preventiva. Las escuelas tecnológicas públicas pueden ofrecer un seguimiento más constante de los estudiantes al contar con una plantilla docente más numerosa en comparación a las otras, lo que permite realizar un trabajo colaborativo entre otros profesores y la sociedad de alumnos, en beneficio de la institución (Consenza, 2010). Asimismo, la institución pública tecnológica cuenta con un promedio de experiencia docente adecuado para abordar el problema con base en sus vivencias.

La institución pública puede reforzar recursos positivos disponibles como contar con profesores carismáticos y con amplia experiencia docente. Por otra parte, la escuela universitaria privada puede aprovechar su plantilla docente joven como recurso positivo para intentar estrategias flexible e innovadora en pro de la disminución del acoso escolar; a pesar de que este centró denota menor frecuencia de acoso escolar en comparación a las otras instituciones.

Es esencial recalcar que la implementación de talleres o proyectos no debe ser impuesto y abusar de su poder legítimo por parte de la autoridad educativa; por el contrario,

debe estar enfocada en la concientización de los beneficios del docente para su comunidad estudiantil y no detenerse en políticas de la escuela que únicamente reflejen un enfoque en códigos y manejo de la conducta, en lugar de enseñar a los estudiantes las medidas preventivas específicamente relacionados con la intimidación (Walton, 2010).

6. Referencias

- Amon, J. (1990). Estadística para psicólogos (Ed. 2). Probabilidad. Estadística Inferencial. Madrid: Pirámide.
- Ares, A. (2004). La conducta proactiva de los emprendedores. *Portularia*, 493-498. Universidad de Huelva: Madrid.
- Arteaga, L. (23 de noviembre de 2016). Liliana Carolina denunció sufrir bullying en la UVM; está muerta. Excelsior. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2016/11/23/1129975>
- Audaric, C. (2010). *Desarrollo organizacional y su consultoría*. México: Trillas.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. (1994). *Improving Organizacional Effectives Though Transformational. Leadership*. New York: Sage Publications. Thousand Oaks, C.A.
- Bass, B. y Avolio, B. (1995). Multifactor leadership questionnaire leader form (5X-short). Redwood City, CA: Mind Garden.
- Beane, A. L. (2009). *Bullying prevention for schools: A step-by-step guide to implementing a successful Anti-Bullying program*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Belsey B (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation. Recuperado el 29 de marzo de 2016 de: <http://www.cyberbullying.ca>
- Bernal, J. (2000). *Liderar El Cambio: El Liderazgo Transformacional*. Madrid: Universidad de Zaragoza.
- Bourdieu, P. (1992). “La violencia simbólica” Respuestas. Por una antropología reflexiva, México, Grijalbo.
- Cable News Network México. (07 de agosto de 2011). Combatir el 'bullying' debe ser tarea compartida del Estado y la sociedad. CNN México. [En línea]. Recuperado el 29 de enero de 2016: <http://mexico.cnn.com/salud/2011/08/07/el-combate-al-bullying-debe-ser-tarea-compartida-del-estado-y-sociedad>
- Cachón, S. (2011). Programa de prevención en acoso escolar para alumnos de segundo de secundaria. Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Psicología. México.
- Calderón, D. (2001). Liderazgo en la función docente. *Revistes Catalanes amb Accés Obert*. [PDF] Recuperado el 14 de marzo de 2016 de: <http://www.raco.cat/index.php/assaigteatre/article/viewFile/145685/260909>

- Camodeca, M. y Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 186-197.
- Cantón, I. y Pino, M. (2014). *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. España: Alianza Editorial.
- Carballeda, A. J. (2004) La intervención en lo social. Buenos Aires: Paidós.
- Carpenter, B. y Sherretz, Ch. (2012). Professional Development School Partnerships: An Instrument for Teacher Leadership. *School-University Partnerships*, 5(1), 89- 101.
- Castillo, C. y Pacheco, M. (2008). “Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán”. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 1(13), 825-843.
- Castro, A., Lupano, M. L., Benatuil, D. y Nader, M. (2007). Teoría y Evaluación del Liderazgo. 1ª. ed. Buenos Aires: Paidós.
- Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género. (2014). Estudio sobre violencia entre pares (Bullying) en las escuelas de nivel básico en México. Congreso de la Unión, Cámara de diputados, LXI Legislatura, 24.
- Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género. (2014). Violencia de género, Juventud y escuelas en México. Congreso de la Unión, Cámara de diputados, LXII Legislatura, 179-186.
- Cerezo, F. (1999). Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2007). Violencia y victimización entre escolares. El bullying. Terapia con niños y adolescentes. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *BOL PEDIATR* (48), 353-358.
- Cornell, D. y Brockenbrough, K. (2004). Identification of bullies and victims: A comparison of methods. *Journal of School Violence*, 3(2), 63–87.
- Cosenza, M. N. (2010). The impact of professional development schools on teacher leadership
Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/763418294?accountid=30047>
- Craig, K., Bell, D., y Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21-33.
- Craig, W., Pepler, D., y Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International*, 28(4), 465–477.
- David-Ferdon, C., y Hertz, M. (2009). Los medios electrónicos y la violencia juvenil: Una breve tema CDC para los investigadores. Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades: Atlanta.
- Davidoff, L. (1990). *Introducción a la Psicología*. México: Mc Graw Hill.

- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria. Informes, estudios y documentos: España.*
- Del Rey, R. (2005), "Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805-832.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). *Violencia entre escolares, conceptos y etiquetas verbales que define el fenómeno de maltrato entre iguales.* Recuperado el 29 de marzo de 2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118104>
- Díaz, D. (2013). *¡Tienes las herramientas! ¡Aprende a utilizarlas! Estrategias y consejos para maestros, padres y estudiantes.* Palibrio LLC.
- DiBasilio, A. (2008). Reducing bullying in middle school students through the use of student-leaders. *Saint Xavier University and Pearson Achievement Solutions, Inc: Chicago.*
- Doğruer, N. (2015). *Bullying Scale Development for Higher Education Students: North Cyprus Case.* Eastern Mediterranean University.
- Dzib, P., Ordoñez, G. y Godoy, V. (2008). *Bullying: comportamiento antisocial en estudiantes de educación media superior.* Instituto Interdisciplinario de Psicología Jurídica.
- Elliott, M. (2008). *Intimidación. Una guía para combatir el miedo en las escuelas.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behaviour*, 27, 419-429.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización.* En *Avances en Medición*, 6, 27-36, [versión PDF] recuperado el 12 de abril de 2016 en: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Farrington, D. (2005). *Orígenes de la conducta antisocial en la niñez.* McGraw-Hill.
- Feldman, F. (2008). *Escuela y prevención de adicciones.* Antología. México: Trillas
- Fernández, I. (2003). *Escuelas sin violencia. Resolución de conflictos.* 3 Ed. España: Narcea.
- Fitzgerald, T. T. (2015). A study exploring transformational leadership and its impact on teacher efficacy, teacher trust, and change readiness. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1705816534?accountid=30047>
- Fleming, L. y Jacobsen, K. (2009). "Bullying and Symptoms of Depression in Chilean Middle School Students". *The Journal of School Health*, 79(3), 130-137.
- Flores, A. y Barrón, E. (2013). Bullying en un bachillerato ALFP-EBC. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10), 1-14.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). *Adolescencia: una etapa fundamental*. Nueva York, USA.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C.; Bauman, A. (1999) “Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey”. *National Center for Biotechnology Information*, 344–348. Recuperado el 18 de marzo de 2016 en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC28186/>
- Gabarino, J. (1999) *Raising children in a socially toxic environment*. Jossey-Bass: San Francisco.
- García, R. (2011). Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia. Universidad de Almería, Facultad de Ciencias de la Educación. España.
- Garcias, Elsa (2006). *Liderazgo docente*. Universidad autónoma de México. Recuperado el 04 de febrero de 2016: www.unam.mx/rompan/70/rf70art2.html
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., y Short-Camilli, C. (1996). Bully-proofing your school: A comprehensive approach. *Reclaiming Children and Youth. Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5(1), 35-39.
- George, D., y Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn.
- Gil, F. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE): Liderazgo y Educación. Universidad de Cantabria. Santander. Recuperado el 14 de marzo de 2016: <http://www.site.unican.es/Ponencia%202.pdf>
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo: El poder de la inteligencia emocional*. Grupo Z.
- Gómez, A. (2005). “Violencia e institución educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693-718
- González, O. y González. O. (2007). Percepciones de los Estudiantes Universitarios, Frente al Liderazgo del Docente. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 37-40.
- González, O. y González. O. (2014). *Cuestionario de Liderazgo Educativo*. Universidad de Zulia, Facultad de Arquitectura y Diseño.
- González, B. y Pedroza, J. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva. *Acta de investigación psicológica*, 5(2), 1947 – 1959.
- Górriz, A. (2009). *Roles implicados en el acoso escolar: Comprensión de la mente, Maquiavelismo y Evitación de la responsabilidad*. Facultad de ciencias humanas y sociales.

- Greiman, B. (2009). Transformational leadership research in Agricultural education: a synthesis of the literature. *Journal of Agricultural Education*, 50(4), 50 -62
- Gutiérrez, A. (2009). El acoso escolar, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. [PDF] Recuperado el 28 de diciembre de 2015: www.eumed.net/rev/cccss/03/apgg2.htm
- Gutiérrez, L. (2009). El devenir de la educación Media superior. El caso del estado de México. *Tiempo de Educar*, 10(19), 171-204.
- Hanhan, A., (2013). Effects of Restorative Discipline Model on Bullying and Violence in High Schools. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2(2), 19-35.
- Hellriegel, D. Jackson, S. y Slocum, J. (2009). *Administración. Un enfoque basado en competencias*. 11^a Ed. México: CENAGE Learning.
- Hernández, R. Fernández, C. y Batista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*, (5ta Ed.), México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2011). Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo. Pantallas Amigas. Recuperado el 29 de marzo de 2016 de: <http://www.sexting.es/wp-content/uploads/guia-adolescentes-y-sexting-que-es-y-como-prevenirlo-INTECO-PANTALLASAMIGAS.pdf>
- Jiménez, O. y Álvarez, B. (2014). Acoso escolar en el nivel medio superior. Primer congreso internacional de transformación educativa. Consejo de transformación educativa: Estado de México, México.
- Kennedy, T., Russom, A, y Kevorkian, M. (2012). Teacher and Administrator Perceptions of Bullying In Schools. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(5).
- Kerlinger, E. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kernberg, O. (1999). *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*, Barcelona: Paidós.
- Laorden, C. y Pérez, C. (2002) El espacio como elemento facilitador de aprendizajes, *Revista de Educación*, 2, 133-146.
- Leaman, L. (2012) Los profesores “perfectos” existen. Descubriendo lo mejor de uno mismo. Madrid, Narcea.
- Leff, J. (2014). Does leadership matter? The relationship of school leadership to a safe school climate, bullying and fighting in middle school. Degree of Doctor of Philosophy. Florida Atlantic University: Boca Raton, Florida. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1547946243?accountid=30047>
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2012). *The Ontario Leadership Framework with a Discussion of the Research Foundations*. Ontario, Canada: The institute of Educational Leadership.
- Lewin, K., Lippit, R. y White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*. 10, 271-299.
- Lipschutz, S. y Schiller, J. (1999). Análisis de correlación y regresión. *Introducción a la probabilidad y estadística*, 16, S.A. McGraw-Hill, Interamericana de España.

- Low, S., & Van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, 29, 306-319.
- Macfarlane, A., y McPherson, A. (2004). *Bullying: The truth*. Oxford: Oxford University Press.
- Madrigal, B. (2004). *Habilidades Directivas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Martínez, S. y Tavares, L. (2005). Acoso escolar. Una aproximación al currículo oculto. Recuperado el 18 de marzo de 2016 en: http://psicologoescolar.com/bullying_acoso_escolar
- Masjuan, J. (2004). *Prácticas escolares y socialización: La escuela como comunidad*. Facultad de ciencias políticas y sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona: España.
- Mata, M.C. y Macassi, S. (1997). *Cómo elaborar muestras para los sondeos de audiencias*. Cuadernos de investigación No 5. ALER, Quito.
- Melgar, L. (2010). La violencia en la escuela. Una visión Internacional. *Revista AZ*.
- Mendieta y Núñez, L. (1976). *Sociología del poder*. Universidad Autónoma de México, Instituto de investigaciones sociales, pp.18.
- Mendoza, B. (2013). Programa anti-bullying para mejorar la convivencia escolar. En F. Pedroza y S. J. Aguilera (Coords). *La construcción de identidades agresoras: El acoso escolar en México*. México: CONACULTA, 229-252.
- Mendoza, M. (2011). *La Violencia en la Escuela: Bullies y víctimas*. México: Editorial Trillas. Morata.
- Merrell, K., e Isava, D. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
- Meyers, J., y Nastasi, B. K. (1999). Primary prevention in school settings. In C.R. Reynolds y T.B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology*, 3 Ed. 764-799.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problem and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 51-54.
- Montaño, M.T. (10 de abril de 2012). Mediadores contra el "bullying". *El universal*. Recuperado el 28 de marzo de 2016 de: <http://www.eluniversal.com.mx/edomex/5851.html>
- Montero, M. (2012). El Concepto de Intervención Social desde una Perspectiva Psicológico Comunitaria. *Revista MEC-EDUPAZ*, Universidad Nacional Autónoma de México, 1, 54-73.
- Morales, A. y Pindo, M. (2014). *Tipos de acoso escolar entre pares en el Colegio Nacional mixto Miguel Merchán Ocho*. Facultad de psicología, Universidad de Cuenca. Recuperado el 29 de marzo de 2016 de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/5042/1/TESIS.pdf>

- Müch, L y Galicia, G. (2010). *Administración y planeación de instituciones educativas*. México: Trillas
- National Institute of Child Health and Human Development.(2001).[En línea]. Recuperado el 20 de enero de 2016. <http://www.nih.gov/news/pr/apr2001/nichd-24.htm>
- Olweus, D. (1978). *Agresión en las escuelas. Bullies y niños débiles*. Whashington: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *El bullying en la escuela. Qué sabemos y qué podemos hacer*. (2 Ed.). Madrid: Editorial Morata.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. España, Madrid: Editorial Morata.
- Olweus, D. (2003). *Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la promoción de la Salud. Universidad de Bergen: Noruega.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2013). *Análisis del clima escolar ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el caribe?* Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación. [PDF]. Recuperado el 12 de febrero de 2016: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- Orozco, M. (2008). *¿Qué hay detrás del Bullying?* Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Recuperado el 10 de marzo de 2016 de: <http://www.iea.gob.mx/ocse/archivos/ALUMNOS/28%20QUE%20HAY%20DETRAS%20DEL%20BULLYING.pdf>
- Orte, S. y March, C. (1996). *El Bullying versus el respeto a los derechos de los menores en la educación: la escuela como espacio de disocialización*. Departament de Ciencies de I' Educació. Universitat de les Illes Balears. Pedagogía Social.
- Ortega, R. (2004). *Violencia, agresión y disciplina. Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- Pellegrini, A., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). *School Bullies, Victims and Aggressive Victims*. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Peña, E. (2013). *Liderazgo en Educación*. *Revista Electrónica de Investigación en Educación Superior*, 1(1).
- Pérez López, S. (2012). *La influencia del liderazgo sobre el aprendizaje. El papel mediador del contexto organizativo*. *INNOVAR*, 22(45), 147-160.
- Perry, D., Perry, L. y Kennedy, E. (1992). *Conflict and the development of antisocial behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

- Rigby, K. (2003). "Consequences of Bullying in schools". *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-590.
- Roberts, W. (2006). *Bullying from both sides: Strategic interventions for working with bullies y victims*. California: Corwin Press.
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types, *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. Consultado el 28 de marzo de 2016 en: <http://donnaelder.wiki.westga.edu/file/view/The+impact+of+leadership+on+student+outcomes+an+analysis+of+the+differential+effects+of+leadership+types.pdf>
- Rodríguez, M. (2007) El aula como comunidad de aprendizaje, *Cultura y Educación*, 19(1), 17-30.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas, como tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos. De los 4 a los 16 años*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S.A.
- Román, M. y Murillo, F. (2011). "América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar". *Revista de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe*, 37-53.
- Sanders, C. (2004). *What is bullying? Bullying: Implications for the classroom*. New York: Elsevier Academic Press.
- Sapouna, M. (2012). "Individual and social network predictors of the short-term stability of bullying victimization in the United Kingdom and Germany". *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 225-240.
- Scheaffer, R., Mendenhall, W., y Ott, L. (2013). *Muestreo de elementos*. 6 Ed. Paraninfo.
- Schmidt, A. (2008). Development and validation of The toxic leadership scale. University of Maryland. Recuperado el 1 de febrero de 2017 en: <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/8176/umi-umd-5358.pdf;jsessionid=F008067183400CA777EF42358BA79B07?sequence=1>
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (2016). Subsistemas. Tipos de bachillerato. [Página Web]. Recuperado el 08 de abril de 2016 en: <http://www.bachillerato.yucatan.gob.mx/bachilleratos>
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Gobierno de la República; Plan Nacional de Desarrollo 2007 2012. Lineamientos de acción tutorial. Recuperado el 21 de mayo de 2017 en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/actividades-paraescolares/acciontutorial/FI-LAT.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Escuelas sin violencias. Secretaría de Educación del Distrito Federal, SEDF. Consultado el 04 de marzo de 2016 en: <http://www.educacion.df.gob.mx/index.php/escuelas-sinviolencia/1235-escuelas-sinviolencia>

- Secretaría de Educación Pública. (2011). Estrategias de intervención para la atención a la diversidad en el marco para la convivencia escolar. Intervención en casos de acoso escolar (“bullying”). Práctica entre varios. Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F.
- Secretaría de Seguridad Pública. (2012). Violencia escolar: Apoyo comunitario como propuesta de prevención. Subsecretaría de prevención y participación ciudadana: México, p.16.
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Smith, R. y Smith, K. (2010). Creating the cougar watch: Learning to be proactive against bullying in schools. *Association for Middle Level Education*.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2011). Documento base del bachillerato. Dirección general del bachillerato: México.
- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. España: Morata.
- Sullivan, K. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria, el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona, España: Ediciones Ceac.
- Townsend, T. y MacBeath, J. (2011). *International Handbook of Leadership for Learning*. Londres: Springer.
- Trianes, V. (2002). *Niños con estrés*. México: Narcea.
- Valdez, B. (2014, 23 de mayo). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. *En Milenio.com*. Recuperado el 03 de febrero de 2016. Disponible en: http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html
- Vásquez, D. (2012). Estilos de liderazgo de los docentes de nivel secundaria de una Institución Educativa del distrito de la Perla-Callao. Universidad de San Ignacio de Loyola. Recuperado el 11 de marzo de 2016 de: http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2012_V%C3%A1squez_Estilos-de-liderazgo-de-los-docentes-del-nivel-secundaria-de-una-instituci%C3%B3n-educativa-del-distrito-de-la-Perla.pdf
- Walton, G. (2010). The problem trap: Implications of policy archaeology methodology for anti-bullying policies. *Journal of Education Policy*, 25(2).
- Welzer-Lang, D. (2007). *La violencia doméstica a través de 60 preguntas y 59 respuestas*. Madrid: Alianza editorial.

