

Santoyo Castillo, Dzoara; Frías, Sonia M.
Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLIV, núm. 4, 2014, pp. 13-41
Centro de Estudios Educativos, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032872002>



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México),
ISSN (Versión impresa): 0185-1284
cee@cee.edu.mx
Centro de Estudios Educativos, A.C.
México

Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características

Bullying in Mexican Schools: actors involved and their characteristics

*Dzoara Santoyo Castillo**
*Sonia M. Frías***

RESUMEN

Se examina la prevalencia de acoso escolar (*bullying*) entre estudiantes de nivel medio superior en México, empleando la segunda Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior (ENEIVEEMS), realizada en 2009. Se identifican los tipos de acoso escolar, así como los actores involucrados: agresores, víctimas, víctimas-agresores y observadores. Asimismo, la investigación emplea el modelo ecológico de Bronfenbrenner para el análisis y la agrupación de los factores en el nivel individual, relacional y contextual, que están asociados al tipo de involucramiento en el acoso entre estudiantes de bachillerato. Los resultados muestran que las experiencias de violencia en distintos contextos permean y tienen un mayor poder explicativo en el involucramiento de los estudiantes en el acoso escolar.

Palabras clave: violencia escolar, México, *bullying*, acoso escolar, educación media superior

ABSTRACT

This article examines the prevalence of bullying among high school students in Mexico, through the 2009 National Survey on Exclusion, Intolerance and Violence in High Schools. The study identifies different instances of bullying, as well as the actors involved: bullies, victims, bully-victims and bystanders. This research also uses Bronfenbrenner's ecological model in order to analyze individual, relational and contextual factors associated to the involvement of high school-level students in bullying. The results show there is a strong relationship between the involvement of students in violent experiences in other contexts (neighborhood and family) and their involvement as bullies, victims or bully-victims in the school context.

Key words: school violence, México, bullying, high-school, bully, victim, bully-victim

* Fundación Entornos y del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, *campus* Morelos; sacd23@hotmail.com

** Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, *campus* Morelos; sfrias@correo.crim.unam.mx

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar o *bullying* es una forma de violencia escolar consistente en el abuso reiterado durante un tiempo, por parte de uno o varios estudiantes hacia otro(s) alumno(s), con la intención de hacer daño físico o psicológico. Aunque con frecuencia los medios masivos de comunicación y *expertos* usen como sinónimos los términos violencia escolar y acoso escolar/*bullying*, se trata de dos fenómenos distintos (SanMartín, 2006; Trianes Torres, 2000). La violencia escolar engloba todas aquellas acciones y conductas negativas realizadas por cualquier tipo de actor en el entorno escolar y en sus alrededores, incluyendo peleas entre alumnos, pandillerismo, comportamientos antisociales, o vandalismo, entre otros. El acoso escolar se produce exclusivamente entre pares, es decir, entre alumnos/as, siendo una de las múltiples expresiones de violencia en el ámbito escolar.

La primera persona en estudiar la problemática de la violencia sistemática entre pares en el ámbito escolar fue Dan Olweus (1978), quien acuñó el término *bullying*, que significa intimidar, maltratar o amedrentar. El acoso escolar o *bullying* es una problemática relevante, pues es un reflejo de intolerancia, discriminación, rechazo y ejercicio de poder entre los estudiantes. El término *bullying* es un anglicismo que no tiene una traducción fiel al español (Ortega Ruiz *et al.*, 2001). La mayoría de los expertos lo utilizan para nombrar el acoso y la intimidación entre pares. En los países de habla hispana se ha traducido como acoso escolar, maltrato o intimidación entre alumnado y violencia entre pares.

En México, a diferencia de otras formas de violencia interpersonal, el acoso escolar no ha recibido el mismo nivel de atención por parte de los poderes públicos y de la academia. Con una existencia probablemente tan amplia como las propias instituciones educativas, es un fenómeno complejo que, con frecuencia, pasa inadvertido por estudiantes, maestros, padres de familia y directivos, ya que tiende a considerarse como algo cotidiano y, por lo tanto, natural. Estos suelen conceptualizar el acoso escolar como algo “normal” e intrínseco a la propia experiencia de “ir a la escuela”, que emerge en las etapas difíciles del desarrollo de los/as menores, como puede ser la adolescencia. Discursivamente, se



creo que el enfrentarse a condiciones de violencia, abuso y maltrato por parte de los/as compañeros/as de la escuela servirá para forjar a los futuros adultos y prepararlos para su desempeño ulterior en otros ámbitos. Se considera, por tanto, que los niños y los adolescentes deben aprender a “defenderse” de estas experiencias (MacDonald, 1999). Sin embargo, las consecuencias del acoso escolar son múltiples: baja autoestima, ausentismo escolar, disminución del rendimiento escolar, involucramiento en acciones violentas, uso lúdico de sustancias nocivas y repercusiones en la salud física y mental, entre otras (Baeza Herrera *et al.*, 2010; Rigby, 2003). Incluso, para algunos niños y adolescentes, el acoso escolar produce enfermedades psicosomáticas, ideación suicida o suicidio (Olweus, 1993; Gruber y Fineran, 2007).

En nuestro país, los datos sobre este fenómeno, que concierne a una diversidad de actores (padres, estudiantes, maestros y autoridades educativas), son limitados con respecto a cifras oficiales sobre la problemática o el análisis de la prevalencia y los factores asociados procedentes de encuestas con representatividad nacional. Este artículo tiene por objeto contribuir al conocimiento de esta problemática al examinar los tipos de acoso escolar en escuelas de educación media superior y su prevalencia. Se busca avanzar desde una perspectiva sociológica en la conceptualización e identificación de los actores involucrados en el acoso escolar (víctimas, agresores, víctimas-agresoras y observadores) y analizar los factores sociodemográficos, situacionales y contextuales asociados al mismo.

La primera parte de este artículo define el concepto de acoso escolar y su conceptualización. La segunda identifica a los actores involucrados, y revisa los principales factores asociados al fenómeno. En la tercera se presenta la metodología y la estrategia analítica para la identificación de los actores y la respectiva prevalencia. Se muestran los resultados de los análisis descriptivos y multivariados que examinan los factores asociados a la experiencia de acoso escolar. Por último, se presentan las conclusiones de la investigación.



EL ACOSO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDIO

Los suecos Heinemann y Olweus realizaron los primeros estudios sobre acoso entre estudiantes en los países escandinavos, a principios de la década de los setenta. El interés por la problemática se extendió pronto al Reino Unido, España, Japón, Australia y Estados Unidos. Olweus especifica que el acoso escolar se produce “cuando un/os estudiante/s está/n expuesto/s, de forma *repetida y durante un tiempo*, a *acciones negativas* perpetradas por otro/s alumno/s” (1993). Por acción negativa se entiende cuando alguien causa intencionalmente un daño, hiere o incomoda a otra persona. Las acciones negativas y agresivas pueden ejercerse de diferentes formas, ya que se presentan de manera evidente o sutil, o bien pasan inadvertidas por quienes no las sufren. El acoso escolar puede ser de tipo directo o indirecto. Generalmente, se clasifica en físico, verbal, sexual o gestual; a la par el *ciberbullying* o *ciberacoso* se suscita a través del uso de tecnologías de comunicación, ya que generan otras formas de interacción y socialización entre pares.

Entre los ataques directos se encuentran acciones de carácter físico, verbal o emocional, y gestual. El acoso físico implica contacto, por ejemplo, con golpes, patadas, codazos, empujones, puñetazos, cachetadas, jalones de cabello, lanzamiento de objetos, escupitajos, uso o amenaza con armas, robo, ocultamiento y destrucción de pertenencias de terceros. También hay actos físicos de naturaleza sexual: “arrimones” (aproximar los genitales a otra persona), tocamientos indeseados o abuso sexual. El acoso verbal conlleva gritos, amenazas, apodosos negativos o moteos, provocaciones, críticas, groserías, palabras obscenas, burlas, bromas pesadas o engaños. Entre el acoso gestual se encuentran las expresiones o las gesticulaciones ofensivas, como mirar fijamente a la víctima para intimidarla, o las gesticulaciones de índole sexual.

El acoso indirecto consiste en la exclusión y el aislamiento social. Dentro de este encontramos el acoso relacional, pues busca hacer daño a la víctima perjudicando sus relaciones con otras personas o grupos (Rigby, 2008). Esta categoría comprende acciones de corte psicológico, como inventar y esparcir rumores dañinos, la “ley del hielo” (no hablar, ignorar y excluir a una persona), rea-



lizar llamadas amenazantes, persuadir a otras personas para crear conflictos entre la víctima y sus amistades para aislarla.

Olweus (1993) enfatiza tres características fundamentales en el acoso escolar: se repite en el tiempo, ocurre de forma intencionada y con un desequilibrio de fuerzas entre los involucrados. Las agresiones pueden ser dirigidas a uno/a o más estudiantes (víctima/s) y son perpetradas por otro/s estudiante/s (agresor/es). Las conductas agresivas y la experiencia del acoso pueden permanecer estables por mucho tiempo, incluso años. Debe precisarse que pueden constituir acoso todas aquellas acciones que, sin presentarse frecuentemente, son relevantes en términos de severidad, como es el caso de las amenazas o los golpes con objetos punzocortantes.

El desequilibrio de fuerzas es un requisito primordial para entender la relación de poder asimétrica y sistemática (Smith y Sharp, 1994). La relación establecida en el acoso escolar es de dominio-sumisión, existiendo un juego de roles (Ortega Ruiz, 1998; Serrano, 2006). En este, el agresor tiene una ventaja de poder en términos físicos, psicológicos o sociales (actor dominante) y la/s víctima/s, en cambio, son abusadas por su condición subordinada (actor dominado). De esta forma, tanto las peleas entre alumnos con fuerza o poder casi simétrico y esporádicas como las amistosas no deben entenderse como *bullying*, sino como agresiones situacionales (Olweus, 1993; Rigby, 2008; Trianes Torres, 2000).

A raíz de los estudios de Olweus (1993), se han realizado precisiones conceptuales a su definición. Trianes Torres (2000) y Harris y Petrie (2003) puntualizan que el acoso escolar tiene la intención reiterada de hacer daño a la víctima sin que esta haya provocado al agresor, lo cual resulta problemático, ya que la noción de provocación implica cierta condonación de la violencia. Otros diferencian entre acoso maligno y no maligno, en función de la intencionalidad de causar daño (Rigby, 2008). Esta última definición resta poder al objeto del acoso al enfatizar la motivación del agresor. Derivado de estas definiciones, se puede concluir que los elementos más importantes para identificar el acoso escolar son: la repetición o la frecuencia del abuso, la sistematización de este, las acciones negativas con intención de hacer daño y el poder asimétrico. Las características permiten identificarlo como



un colaborador invisible en el mantenimiento del orden social, por lo que también genera y reproduce las desigualdades sociales.

ACTORES INVOLUCRADOS EN EL ACOSO ESCOLAR

Numerosos estudios previos han considerado a los actores involucrados en el acoso escolar de forma binaria: agresor y víctima (Chaux *et al.*, 2009; Duncan, 1999). Pero estos no son los únicos papeles que pueden desempeñar los estudiantes. La literatura apunta la existencia de dos tipos adicionales: las víctimas-agresoras y los observadores. La víctima es quien recibe las agresiones y las acciones negativas por parte de otro(s) alumno(s); Olweus (1993) las clasifica en pasivas y provocadoras, dependiendo de si solo recibe agresiones o si perpetra y sufre agresiones de otros estudiantes.

El agresor, también llamado *bully* o abusador, ejerce la violencia contra uno o varios estudiantes. Se clasifican en agresores activos y pasivos o llamados también seguidores o secuaces (*idem*); estos, sin iniciar la agresión, la alientan y dan muestras de simpatía al agresor. La conducta agresiva contra pares se ha explicado a partir de: a) el deseo de imponer y dominar; b) la satisfacción que les produce dañar a otros, c) el prestigio que adoptan entre sus pares, y d) el beneficio directo (bienes proporcionados por las víctimas).

El tercer tipo de actor es la víctima-agresora o víctima-provocadora (sufren tanto violencia como la ejercen). Estos estudiantes son víctimas por parte de uno o varios agresores y también pueden ser agresores de estos –reaccionan ante la violencia sufrida– o de otro(s) estudiante(s).

Finalmente, los observadores son aquellos que, sin estar vinculados de manera directa al acoso escolar, atestiguan y de alguna forma son partícipes de este. Trianes Torres (2000) los clasifica en función del tipo de implicación y grado de involucramiento en situaciones de acoso: el observador activo ayuda o apoya al agresor abiertamente, sin ejercer violencia; el observador pasivo refuerza al agresor de manera indirecta (por ejemplo, al reírse de las agresiones); el observador prosocial ayuda a la víctima y el espectador solo observa el acoso.



Prevalencia del acoso escolar y factores asociados

El estudio del acoso escolar ha predominado en países de habla inglesa, mientras que en América Latina es de interés reciente. Aunque las comparaciones entre países no son del todo pertinentes, ya que las investigaciones tienden a utilizar tanto instrumentos como definiciones operativas y muestras distintas, en el nivel internacional los resultados de diversos estudios realizados en Inglaterra y Suecia muestran que entre 7% y 11% de los estudiantes son agresores y entre 6% y 17% son víctimas (Solberg y Olweus, 2003). Los porcentajes son más heterogéneos en el caso de las víctimas-agresoras (Nansel *et al.*, 2001). La mayoría de los estudios señala que más de la mitad de los estudiantes no se encuentran involucrados en el acoso escolar, es decir, son observadores (Bacchini *et al.*, 2009; Juvonen *et al.*, 2003).

En México, el estudio del acoso escolar empezó en la década de los noventa, centrándose principalmente en el nivel de educación básica, y adoptando una perspectiva cualitativa. En general, las investigaciones describen las actitudes del personal docente, directivo y alumnos ante situaciones de violencia escolar (Barragán Ledesma *et al.*, 2010; Chagas Dorrey, 2005; Prieto García, 2005; Vázquez Valls *et al.*, 2005). Otros estudios de carácter cuantitativo, los menos, examinan la prevalencia en escuelas de ciudades como Guadalajara, Mérida o el Distrito Federal (Castillo Rocha y Pacheco Espejel, 2008; SEDF-UIC, 2008; Velázquez Reyes y Pérez González, 2007; Joffre Velázquez *et al.*, 2011).

Los resultados del Informe sobre Disciplina, Violencia y Consumo de Sustancias Nocivas a la Salud en Escuelas Primarias y Secundarias de México del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) señalan que un porcentaje pequeño (6.8%) de estudiantes de secundaria intimidó a otros estudiantes, y que casi 14% ha sufrido burlas constantes por parte de sus compañeros (Aguilera García *et al.*, 2007). Un estudio reciente con datos de la primera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior (ENEIVEEMS), 2007, revela que 5.6% de los alumnos sufrió violencia física por parte de otros estudiantes, 6.7% ejerció vio-

lencia contra sus pares, 4% sufre y ejerce simultáneamente acoso escolar, mientras que el resto no está involucrado en este tipo de violencia (Frías y Castro, 2011).

Factores asociados

Esta investigación emplea el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) y otras adaptaciones (Heise, 1998), para ubicar y agrupar en distintos niveles los principales factores asociados al acoso escolar. El modelo ecológico considera cinco niveles: 1) el individual, donde se ubican las características de la persona; 2) el microsistémico o relacional, que son las relaciones inmediatas y primeras como la familia y otros; 3) el mesosistema, donde existen relaciones entre microsistemas en los que participa el individuo; 4) el exosistémico o comunitario, conformado por aquellas estructuras sociales como socializadoras secundarias, y 5) el macrosistema o nivel estructural. El modelo permite entender que la violencia que se presenta en cada uno de los niveles no es producto de factores hallados en uno solo, ya que los sujetos están formados, sociohistóricamente, con interacciones y aprendizaje en todos los niveles.

En el ámbito individual, las características biológicas, cognitivas, motoras, y la condición de estatus de cada sujeto se han asociado con la violencia (Olweus, 1993; SEP/UNICEF, 2009). La fuerza física, la popularidad, la autoestima y el rendimiento del estudiante están asociados con el acoso escolar (Cerezo y Ato, 2010; Velázquez Reyes y Pérez González, 2007). No hay consistencia en estudios previos con respecto a si los alumnos de sexo femenino o masculino tienen mayor riesgo de estar involucrados en acoso escolar como agresores o víctimas-agresores (Pellegrini y Bartini, 2000; Seals y Young, 2003). Algunos estudios revelan que las chicas son víctimas de acoso escolar en mayor proporción que los chicos (Valadez Figueroa, 2007), mientras otros no encuentran diferencias significativas por sexo en ciertos tipos de acoso (Boulton *et al.*, 2002). Los tipos (físico, sexual, emocional) se manifiestan de acuerdo con el sexo del estudiante (Lee, 2009). Tampoco hay consenso en cuanto a la relación entre pertenecer a una minoría étnica o racial y estar involucrado en situaciones de acoso escolar (Castillo Rocha y Pacheco Espejel, 2008; Gruber y Fineran, 2007). Los estu-

diantes con preferencia por personas del mismo sexo tienen mayor riesgo de padecerlo que quienes se adecuan al patrón heterosexual (Stoudt, 2006). Los estudiantes de estratos socioeconómicos altos tienden, en mayor medida, a ser agresores, y los pertenecientes a estratos más bajos están más involucrados como víctimas (Chaux *et al.*, 2009; Frías y Castro, 2011).

Al nivel relacional, los/as chicos/as que han sufrido o atestiguado violencia física por parte de sus padres (Baldry, 2003; Holt *et al.*, 2008), que han sido victimizados por sus hermanos/as (Duncan, 1999), que tienen una débil cohesión familiar (Wienke Totura *et al.*, 2008), y relaciones familiares conflictivas (Aguilera García *et al.*, 2007), es más probable que estén involucrados/as en acoso escolar. El grado de permisividad y el monitoreo de los padres hacia los/as hijos/as son factores que inciden en la probabilidad de que el grado de victimización o agresividad aumente o disminuya (Aguilera García *et al.*, 2007; Holt *et al.*, 2008). El mayor involucramiento, supervisión e intervención de los profesores reduce o desalienta las conductas agresivas entre estudiantes (Olweus, 1993; Wienke Totura *et al.*, 2008).

Al nivel exosistémico o contextual, se considera que los contextos sociales y escolares en que están inmersos los/as estudiantes inciden en los comportamientos individuales. Cuando perciben el clima escolar violento y hostil, se facilita su involucramiento en el acoso escolar (Cerezo y Ato, 2010). Asimismo, cuando sienten problemas de inseguridad y violencia en su comunidad, es más probable que estén involucrados/as como agresores/as en conductas de acoso escolar (Wienke Totura *et al.*, 2008; Frías y Castro, 2011). El contexto urbano-rural también está asociado, ya que los/as estudiantes de escuelas urbanas tienen mayor riesgo de estar involucrados/as en acoso que aquellos/as de zonas rurales o comunidades pequeñas (Chaux *et al.*, 2009; SEP/UNICEF, 2009).

DATOS Y MÉTODOS

Los objetivos de la investigación son examinar la prevalencia del acoso escolar en escuelas de nivel medio superior en México; caracterizar a los actores intervinientes en el fenómeno, y analizar los factores asociados al involucramiento de los distintos acto-



res en el acoso escolar. Para ello, se utiliza una reciente encuesta nacional representativa, realizada por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) con una muestra de más de nueve mil jóvenes, la ENEIVEEMS, 2009. Esta segunda encuesta –la primera se realizó en 2007– se aplicó a finales del año a estudiantes de escuelas públicas y privadas de bachillerato y preparatoria en el nivel nacional. La muestra comprende escuelas de bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico, de planteles federales, estatales, autónomos y privados de las 32 entidades federativas del país, incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2009.

Variable dependiente: acoso escolar

La construcción de las variables dependientes se realiza de acuerdo con la conceptualización de Olweus (1993), teniendo en cuenta las acciones negativas (de tipo físico, emocional o sexual) que ocurren en un tiempo determinado y de forma reiterada. Se considera que un estudiante es víctima/agresor de acoso físico si le han/ha pegado a veces y a menudo (codificado como 1), adoptando el valor de 0 si nunca han/les han pegado. Con el objeto de tener una medida depurada, aunque conservadora, de acoso escolar emocional atendiendo a la reiteración de los actos, se consideraron víctimas y agresores de acoso emocional a aquellos/as estudiantes que contestaron afirmativamente a menudo a cada una de las siguientes preguntas (referentes a que ellos ejercieron o sufrieron): a) ha/le han ignorado; b) ha/le han rechazado; c) ha/le han impedido participar en clases o en actividades recreativas; d) ha/le han hecho equivocar en clase en los deberes o tareas a propósito; e) ha/le han insultado; f) ha/le han llamado por apodos que ofenden o ridiculizan; g) habla/hablan mal de otras personas/de mí; h) ha/le han escondido cosas; i) ha/le han echado la culpa de algo que no había hecho; j) rompe/le rompen cosas; y k) roba/le roban cosas. Por la severidad y la naturaleza de la acción, también se consideró como víctimas o agresores de acoso emocional a estudiantes que a veces o a menudo indicaron que: l) ha/le han amenazado para meter/le miedo; m) obliga/le obli-

gan con amenazas a hacer cosas no deseadas (traer dinero, tareas, etc.) y n) amenaza/le amenazan con armas (palos, navajas, etc.). La confiabilidad interna de la variable acoso emocional sufrido y acoso emocional ejercido es aceptable (Alfa de Cronbach de 0.70 y 0.77, respectivamente).

Las víctimas/agresores de acoso sexual son aquellos/as que en los últimos 12 meses a veces y a menudo han/le han: a) intimidado con frases o insultos de carácter sexual, o b) obligado con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que se desea participar. Como teóricamente el acoso escolar se conceptualiza como una experiencia multidimensional (física, psicológica y sexual), se crearon dos variables dicotómicas: acoso sufrido y acoso ejercido. Ambas tienen una confiabilidad interna aceptable (Alfa de Cronbach 0.73 y 0.76, respectivamente). De acuerdo con los datos de la ENEIVEEMS, 2009, durante el año anterior al levantamiento de la encuesta, 18.4% de los estudiantes indicó haber ejercido algún tipo de agresión hacia sus compañeros/as, mientras que el 25.8% reportó sufrirlo.

Las víctimas puras son aquellos/as que, durante el último año, sufrieron algún tipo de acoso (físico, emocional o sexual) sin haberlo ejercido. En cambio, los agresores puros fueron identificados como los/as estudiantes que en ese mismo año ejercieron algún tipo de acoso (físico, emocional o sexual) hacia otro/s compañero/s sin sufrirlo. Además de estos actores, se identificaron a las víctimas-agresoras que tanto ejercen como sufren cualquier tipo de acoso escolar (físico, emocional o sexual) y a los observadores, quienes no reportan sufrirlo ni ejercerlo.

Variables independientes

Las variables independientes asociadas al acoso escolar están organizadas en cuatro grupos: sociodemográficas, que dan cuenta de experiencias con violencia, contextuales y aquellas referidas a la escuela y posición del individuo en esta. Las variables sociodemográficas, sexo y hablante de lengua indígena, empleada/o, tiene novio/a y tiene novio/a del mismo sexo son variables dicotómicas que adoptan el valor de 1 cuando la estudiante es mujer, habla una lengua indígena, está empleado además de estudiar, tiene



novio/a y su novio/a es del mismo sexo. Edad es una variable continua medida en años, que oscila entre 14 y 22. La variable empleado/a mide si los/as jóvenes realizan algún tipo de trabajo además de estudiar. La variable con quién vive el estudiante tiene cuatro categorías: 1) vive con ambos padres (71.9%); 2) con la madre biológica (18.5%); 3) con el padre biológico (2.5%), y 4) con otras personas distintas a sus progenitores (7.1%); receptor/a de oportunidades es una variable dicotómica que toma el valor de 1 para aquellos estudiantes que reportaron recibir una beca del programa federal Oportunidades para apoyar sus estudios, y 0 si no la reciben.

Para la creación de la variable estrato socioeconómico los autores recurren a la metodología utilizada para la ENEIVEEMS 2007, basada en un análisis de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2007), que sugiere que el estrato socioeconómico puede conocerse a través de los bienes en el hogar y de la escolaridad del jefe de hogar. Esta variable tiene cinco categorías, correspondientes a cada uno de los quintiles del estrato socioeconómico.¹

En las variables escolares, a la dicotómica turno matutino (73.5%), se le asignó el valor 1 y al no matutino (26.5%), que comprende los turnos vespertino, nocturno, discontinuo y mixto, se codificó con el valor 0. El grado escolar tiene tres categorías correspondientes a los grados cursados en el nivel medio superior: primero (37.9%), segundo (33.0%) y tercero (29.1%). Tipo de escuela es una variable categórica sobre la clase de escuela a la que acuden los estudiantes: a) federales, agrupa a escuelas federales centralizadas y descentralizadas (40.3%); b) estatales, incluye las escuelas centralizadas y descentralizadas de las entidades federativas (35.3%); c) autónomo (11.1%) y d) privado (13.4%).

Las variables sobre experiencias previas de violencia dan cuenta de las experiencias relacionales. La variable sufrir violencia físi-

¹ Los quintiles se determinaron de acuerdo con el valor máximo reportado por la combinación de los dos subíndices entre el número de quintiles. Se debe mencionar que los quintiles solo indican una categoría sin pretender que se sobreentienda que los estudiantes que caen en determinado quintil correspondan a un estrato socioeconómico en específico (por ejemplo, que los que están en el quintil uno sean de estrato socioeconómico muy bajo y así sucesivamente), incluso si el levantamiento de datos para la ENEIVEEMS 2009 incluyó escuelas privadas.



ca en la familia de origen es una variable dicotómica que adopta el valor de 1 si el/la estudiante indicó que pocas veces, regularmente o muchas veces, por parte de un familiar, había sido objeto de alguna de estas acciones: a) sacudido, empujado o abofeteado; b) pegado con cinturón, lazo, cable u objeto similar; c) jalado del brazo o del cabello; d) aventado algún objeto; e) quemado; f) tratado de ahorcar o asfixiar; g) lastimado al grado de no ir a la escuela; h) agredido con una navaja, cuchillo o algún objeto similar o i) disparado con pistola o rifle (Alfa de Cronbach = 0.70). A los/as estudiantes que contestaron nunca a todas las preguntas se les asignó el valor de 0. De los encuestados, 55% reportó haber sufrido violencia física en su familia de origen. La variable atestiguar violencia física en el hogar es una variable dicotómica referente a si el/la estudiante ha visto acciones violentas entre sus progenitores: a) madre/padre le tira objetos o lo/la golpea con ellos y b) madre/padre empuja o le pega a tu padre/madre. A aquellos estudiantes que reportaron ser testigos de estos actos algunas veces y muchas veces se les asignó el valor de 1 (6.3%) y a los que indicaron que nunca o casi nunca se les otorgó el valor de 0 (93.7%).

El último grupo de variables hace referencia al contexto. El índice de conflictividad de la escuela mide la percepción de los estudiantes relativo a si en ella: 1) hay pandillas; 2) se vende droga; 3) es peligrosa; 4) está sucia; 5) está descuidada, y 6) los compañeros llevan armas como navajas, pistolas, cuchillos, entre otros. Para la creación de este índice se sumaron cada una de las respuestas: 1) nunca; 2) pocas veces; 3) algunas veces, y 4) muchas veces y se calculó la media aritmética. Los valores de este índice oscilan entre 1 y 4; cuando el valor se acerca a 1 significa que el estudiante acude a una escuela menos conflictiva y a medida que el valor se acerca a 4 indica que los estudiantes se encuentran en escuelas más conflictivas (Alfa de Cronbach = 0.78).

El índice de conflictividad y condiciones del barrio o colonia se refiere a la percepción de los estudiantes acerca del ambiente social de aquellos. Se les preguntó si en su colonia o barrio: a) hay pandillas, b) está descuidado, c) está sucio, d) está oscuro, e) es peligroso, f) hay venta de droga, g) hay pleitos, h) hay vagos, i) hay borrachos, y j) hay ruido. La variable se creó utilizando el



mismo procedimiento que la anterior (Alfa de Cronbach = 0.90). Los valores oscilan entre 1 y 4. El valor 1 indica que los/as estudiantes se encuentran en un vecindario con baja conflictividad, mientras que el valor 4 refleja un barrio con mayor grado de esta.

El análisis consistió en análisis bivariados y una serie de regresiones logísticas multinomiales para examinar los factores individuales, contextuales e interaccionales asociados a las experiencias de acoso en las escuelas de nivel medio superior en México.

RESULTADOS

La cuadro 1 muestra la prevalencia de cada una de las formas de acoso, así como las acciones concretas constitutivas del mismo. Los datos indican que poco más de un cuarto de los/as estudiantes ha estado involucrado como víctima y 18.4%, como agresor. De acuerdo con el reporte de los/as estudiantes, 8.7% sufrió acoso físico, 19.2% acoso emocional y 5.4% acoso sexual. Dentro del acoso emocional, más de 5% de los/as estudiantes han sido objetos de insultos y apodosos ofensivos o que los ridiculizan. Con respecto al acoso sexual, 1.5% de los estudiantes fue obligado/a mediante amenazas a conductas y situaciones de carácter sexual en las que no deseaba participar y 4.8% fue intimidado/a con insultos o frases de carácter sexual. Con respecto al ejercicio de acoso, 12.2% de los estudiantes reportó ejercer acoso físico, 9.0% emocional y el 3.1% acoso sexual. Las acciones más prevalentes de acoso emocional corresponden a amenazas a otro/a estudiante para meterle miedo (2.4%), usar apodosos (2.5%), o insultar a otros/as compañeros/as (2.7%).

CUADRO 1. Tipos de acoso escolar según experiencia en los últimos 12 meses (en porcentajes)

<i>Acciones constitutivas de acoso Ha / le han...</i>	<i>Sufrido</i>	<i>Ejercido</i>
Físico		
Pegado	8.7	12.2
Emocional	19.2	9.0
Ignorado	1.9	1.4
Rechazado	1.5	1.1

ACOSO ESCOLAR EN MÉXICO: ACTORES INVOLUCRADOS Y SUS CARACTERÍSTICAS

<i>Acciones constitutivas de acoso Ha / le han...</i>	<i>Sufrido</i>	<i>Ejercido</i>
Impedido participar en clases o actividades recreativas	1.9	0.7
Hecho equivocar a propósito en clase, en los deberes o tareas	1.0	0.6
Insultado	5.1	2.7
Llamado por apodos que ofenden o ridiculizan	5.3	2.5
Hablado mal	4.6	1.0
Escondido cosas	3.2	1.4
Echado la culpa de algo	1.7	0.7
Roto cosas	0.9	0.3
Robado cosas	2.0	0.3
Amenazado para meterle miedo	3.8	2.4
Obligado a hacer cosas sin querer con amenazas (traer dinero, tareas, etc.)	1.6	1.6
Amenazado con armas (palos, navajas, etc.)	1.1	1.1
Sexual	5.4	3.1
Intimidado con frases o insultos de carácter sexual	4.8	2.8
Obligado con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no se desea participar.	1.5	1.0
Total	25.8	18.4

Fuente: SEP/INSP, 2009; n = 9182.



Los datos del cuadro 2 muestran el porcentaje de estudiantes involucrados en acoso escolar según tipo de actor y de acoso sufrido. De acuerdo con los resultados, solo dos de cada tres estudiantes no están involucrados en acoso escolar, es decir, son observadores; 15.4% son víctimas puras. En la situación opuesta, los agresores puros constituyen 8.0% de los/as estudiantes. Finalmente, alrededor de uno de cada diez estudiantes (10.4%) son víctimas-agresoras.

El cuadro 2 muestra que los estudiantes involucrados en acoso escolar tienden a sufrir/ejercer más de una forma de violencia. Una de cada cuatro víctimas puras (24.9%) y casi la mitad de las víctimas-agresoras (47.2%) reportan sufrir acoso físico. Entre 70.9% y 77.1% de las víctimas padecen acoso emocional, y entre 18.6% y 24.8%, acoso sexual. Los agresores puros tienden a ejercer más de una forma de violencia hacia otros compañeros/as: 67.7%, acoso físico; 41.8%, acoso emocional y 12.7%, sexual. Las víctimas-agresoras tienden a ejercer actos de violencia emocional (54.7%) y sexual (54.7%) en mayor proporción que

los agresores puros, siendo el porcentaje de violencia física muy parecido al de los/as agresores puros (65.9%).

CUADRO 2. Tipos de acoso según tipo de actor (en porcentaje)

Tipo de Acoso	Victima pura	Agresor puro	Victima-agresora		N
			Sufre	Ejerce	
Físico	24.9	67.7	47.2	65.9	1 530
Emocional	77.1	41.8	70.9	54.7	2 086
Sexual	18.6	12.7	24.8	19.8	660
%	15.4	8.0	10.4		3 055

Fuente: SEP/INSP, 2009; n = 9 182.

Estos datos sugieren que hay estudiantes que responden a las agresiones físicas perpetradas por sus agresores de la misma manera, o que probablemente algunas víctimas sean objeto de acoso físico por más de un agresor. El porcentaje de acoso sexual más reportado corresponde a las víctimas-agresoras.

Análisis descriptivo de las variables asociadas al acoso escolar

El cuadro 3 presenta las estadísticas descriptivas (medias y frecuencias) de las principales variables asociadas al acoso escolar. El análisis descriptivo muestra que los hombres parecen estar más involucrados en situaciones de acoso escolar en comparación con las mujeres: el porcentaje de los hombres agresores y víctimas-agresores (10.3% y 13.9%, respectivamente) casi duplica el correspondiente a las mujeres (5.8% y 7.0%, respectivamente). Un mayor porcentaje de estudiantes hablantes de lengua indígena son víctimas puras, que aquel de los que no la hablan (18.8% *vs.* 15.0%). Estos últimos son, en mayor medida, agresores (8.3%) y víctimas-agresoras (10.6%) que los que hablan una lengua indígena (5.6% y 8.9%, respectivamente). Los estudiantes que reportaron estar en una relación homosexual están más involucrados como víctimas que los que tienen una pareja heterosexual (21.7% *vs.* 15.2%).



ACOSO ESCOLAR EN MÉXICO: ACTORES INVOLUCRADOS Y SUS CARACTERÍSTICAS

CUADRO 3. Estadísticas descriptivas de variables sociodemográficas asociadas al acoso escolar, según tipo de actor y situaciones (medias y porcentajes)

<i>Variables</i>	<i>Sufre (víctima)</i>	<i>Ejerce (agresor)</i>	<i>Ejerce y sufre (víctima-agresor)</i>	<i>Observan</i>	<i>n = 9 128</i>
Características individuales					
Sexo					***
Hombre	15.6	10.3	13.9	60.2	n (4 443)
Mujer	15.2	5.8	7.0	72.0	n (4 589)
Hablante de lengua indígena					**
Sí	18.8	5.6	8.9	66.6	n (674)
No	15.0	8.3	10.6	66.1	n (8 295)
Estrato socioeconómico					***
Quintil 1- muy bajo	18.2	5.7	6.3	69.8	n (960)
Quintil 2	15.4	7.0	9.2	68.4	n (1 873)
Quintil 3	14.9	8.3	10.6	66.1	n (2 307)
Quintil 4	15.0	7.9	11.4	65.7	n (1 961)
Quintil 5 - muy alto	13.6	10.5	12.7	63.2	n (1 447)
Edad					n (9 036)
	16.4 (1.2)	16.4 (1.2)	16.4 (1.2)	16.3 (1.2)	
Tiene novio/a					
No	14.9	8.1	11.8	65.2	n (1,834)
Sí	15.3	8.4	10.5	65.8	n (6 061)
Novio/a del mismo sexo¹					**
Sí	21.7	8.4	10.8	59.0	n (249)
No	15.2	8.3	10.8	65.8	n (7 643)
Empleado/a					***
No	14.9	7.8	9.8	67.5	n (6 969)
Sí	16.9	8.8	12.6	61.7	n (2 020)
Con quién vive:					
Padre y madre	15.0	7.8	10.1	67.1	n (6 532)
Solo madre	16.0	8.4	11.3	64.3	n (1 671)
Solo padre	14.3	8.3	15.2	62.2	n (230)
Otras personas	18.2	9.2	9.8	62.7	n (488)
Receptor/a de Oportunidades					***
No	15.1	6.3	11.3	70.3	n (7 177)
Sí	16.3	8.5	7.1	65.1	n (1 780)
Características escuela					
Grado					**
1°	14.4	7.7	9.5	68.3	n (3 416)
2°	16.0	8.4	11.3	64.3	n (2 986)
3°	15.8	8.0	10.6	65.6	n (2 634)
Tipo de escuela					
Federal	15.3	7.6	9.7	67.3	n (3 623)
Estatal	15.5	8.5	10.5	65.5	n (3 197)
Autónomo	14.9	7.9	12.2	65.0	n (1 001)
Privado	15.4	8.1	10.9	65.6	n (1 215)

¹ La n de esta variable es menor debido a que no todos/as los/as estudiantes respondieron si han tenido novio/a en los últimos seis meses y si su novio/a es de su mismo sexo.



<i>Variables</i>	<i>Sufre (víctima)</i>	<i>Ejerce (agresor)</i>	<i>Ejerce y sufre (víctima-agresor)</i>	<i>Observan</i>	<i>n = 9 128</i>
Turno					***
Matutino	15.8	7.9	11.2	65.1	n (6 643)
Otros	14.1	8.5	8.2	69.2	n (2 393)
Atestiguar violencia física en el hogar					***
Sí	18.8	8.1	17.0	56.1	n (8 308)
No	15.1	8.1	10.0	66.9	n (554)
Sufrir violencia física en familia de origen					***
Sí	16.4	9.6	14.4	59.6	n (4 943)
No	14.1	6.1	5.5	74.4	n (4 043)
Contextos					
Grado de conflictividad escuela	2.0 (0.5)	2.0 (0.5)	2.1 (0.50)	1.9 (0.48)	*** n (8 921)
Grado de conflictividad barrio	2.2 (0.6)	2.3 (0.6)	2.4 (0.6)	2.2 (0.6)	*** n (8 879)
Total	15.4%	8.0%	10.4%	66.2%	

Fuente: SEP/INSP, 2009; porcentajes en fila al 100%.

Prueba de Chi cuadrada para las variables categóricas y análisis de varianza para variables continuas (edad grado de conflictividad en la escuela y grado de conflictividad en el vecindario). La desviación estándar de las variables continuas se encuentra entre paréntesis.

*** $p < .0001$; ** $p < .05$; * $p < .10$.

Los estudiantes que reportaron sufrir violencia física en su familia de origen están más involucrados en el acoso escolar que aquellos/as estudiantes que dicen no haberla sufrido. Por ejemplo, el porcentaje de víctimas-agresoras que señalaron sufrir violencia física en su hogar (14.4%) casi triplica el de víctimas-agresoras que no la sufrieron (5.5%). Asimismo, los alumnos que atestiguan violencia física entre sus progenitores están más involucrados como víctimas puras y como víctimas-agresoras (18.8% y 17.0%) que aquellos que no la han atestado (15.1% y 10%, respectivamente).

Los estudiantes que cuentan con apoyo del programa Oportunidades están en mayor medida involucrados como víctimas (16.3%) que los que no tienen esta beca (15.1%). Los datos sugieren que el rol de agresor es más probable entre chicos/as que no reportaron recibir dicha beca (8.5%) que los que sí la reciben, lo cual puede entenderse como una aproximación al estrato socioeconómico.

La cuadro 3 también revela que los chicos/as de primer grado tienden a estar menos involucrados en situaciones de acoso que los de segundo y tercer grados. En el segundo grado se encuentran los mayores porcentajes de estudiantes que sufren (16.0%), ejercen (8.4%) y sufren-ejercen acoso (11.3%). Estos datos concuerdan con investigaciones previas que muestran que el acoso escolar tiende a disminuir al pasar de un nivel educativo a otro nuevo (Olweus, 1993; Pellegrini y Bartini, 2000). Al iniciar un nuevo nivel educativo y estar en un periodo de transición, los/as estudiantes deben adaptarse y socializar con otros para establecer las dinámicas del grupo recién conformado. Al avanzar a los siguientes grados escolares, el acoso escolar posiblemente se incrementa como estrategia para mantener el poder, el respeto o la popularidad lograda durante el primer año.

Los estudiantes que trabajan se ven más involucrados en acoso escolar (34.2%) que aquellos que solo estudian (32.5%). El porcentaje de víctimas y de víctimas-agresoras es mayor en el turno matutino que en otros turnos (15.8% *vs.* 14.1% y 11.2% *vs.* 8.2%, respectivamente). A medida que aumenta el quintil de estrato socioeconómico de pertenencia del estudiante, este tiende a estar más involucrado en acoso escolar. Pero en el papel concreto de víctima, agresor o víctima-agresor están asociados al estrato socioeconómico. Al aumentar este disminuye el porcentaje de víctimas, y se incrementa el de víctimas-agresoras. Sin embargo, el porcentaje de agresores se reduce en los estratos inferiores pero tiende a crecer en los estratos superiores.

Con respecto al contexto, el cuadro 3 muestra que los observadores y las víctimas puras tienden a estar en escuelas con menor grado de conflictividad (en promedio 1.90 y 1.96, respectivamente, en una escala que oscila entre 1 y 4, donde el 1 es baja conflictividad y el 4, alta conflictividad). En cambio, el grado de conflictividad de la escuela reportado por los agresores puros y las víctimas-agresoras es significativamente mayor (2.08 y 2.04, $p < .0001$). Asimismo, los agresores y las víctimas-agresoras tienden a residir en vecindarios o colonias más conflictivas (2.30 y 2.38, en una escala que oscila entre 1 y 4, donde 1 es baja conflictividad en la colonia y 4, alta conflictividad), respecto de



las víctimas puras, quienes se encuentran en barrios ligeramente menos conflictivos (2.24).

El cuadro 4 se presenta el resultado de una regresión logística multinomial que permite caracterizar a los distintos actores involucrados en acoso escolar. Esta examina las variables asociadas a ejercer, sufrir y sufrir-ejercer violencia. Presenta los coeficientes de probabilidad y su nivel de significancia, siendo la categoría de referencia los observadores (no involucrados).

CUADRO 4. Regresión multinomial de las variables que predicen el riesgo de los/as estudiantes de estar involucrados/as en situaciones de acoso escolar como víctima, agresor y víctima-agresor (referencia observadores)

Variables	Victima ^a	Agresor ^b	Victima-agresor ^c
	Riesgo relativo (e ^b)	Riesgo relativo (e ^b)	Riesgo relativo (e ^b)
Características individuales			
Sexo (femenino)	1.22**	2.01***	2.24***
Edad	.99	1.02	1.01
Hablante de lengua indígena	1.27**	.80	.89
Estrato socioeconómico (quintil 1-muy bajo)			
Quintil 2- Bajo	.86	1.10	1.27
Quintil 3- Medio	.83	1.28	1.40*
Quintil 4 Alto	.82	1.11	1.42**
Quintil 5 Muy Alto	.78*	1.56**	1.70**
Receptor/a de Oportunidades	.97	1.02	.89
Ha tenido novio del mismo sexo	1.76**	1.25	1.12
Con quién vive (madre y padre)			
Solo madre	1.11	1.15	1.15
Solo padre	1.01	1.19	1.55**
Otros	1.17	1.21	.95
Empleado/a	1.13	1.04	1.15
Características escolares			
Grado (1°)			
2°	1.15	1.09	1.17
3°	1.08	.92	.97
Tipo de escuela (no pública)	.95	.97	.90
Turno matutino (otros turnos)	1.30**	1.16	1.79***
Experiencias de violencia			
Atestiguar violencia física en el hogar	1.40**	1.12	1.55**
Sufrir violencia física en familia de origen	1.36***	1.80***	2.93***
Contextos			
Conflictividad escuela	1.35***	1.61***	1.87***
Conflictividad barrio	1.12**	1.24**	1.44***

ACOSO ESCOLAR EN MÉXICO: ACTORES INVOLUCRADOS Y SUS CARACTERÍSTICAS

Variables	Víctima ^a	Agresor ^b	Víctima-agresor ^c
	Riesgo relativo (e ^β)	Riesgo relativo (e ^β)	Riesgo relativo (e ^β)
Constante	-2.42	-4.78	-5.86
-2 Log Likelihood	14825.52		

Fuente: SEP/INSP, 2009.

Nota: La categoría de referencia de la variable dependiente es Observadores (n = 5 249).

^an = 1 176; ^bn = 615; ^cn = 772.

***p <.0001 **p <.05 *p <.10.

La primera columna del cuadro 4 muestra diversos factores asociados al riesgo de los estudiantes de ser víctima pura. De los factores al nivel individual, los/as estudiantes del sexo masculino, los/as que hablan una lengua indígena y el tener un/a novio/a del mismo sexo tienen un riesgo relativo mayor de ser víctimas puras. Los/as estudiantes de estrato socioeconómico muy alto tienen un riesgo relativo 22% menor de ser víctimas puras (p <.10) comparado con los de estrato socioeconómico muy bajo. Con respecto a las características escolares, los/as estudiantes de escuelas de turno matutino tienen un riesgo 30% mayor de ser víctimas puras que los/as de otros turnos. Al nivel relacional, los/as estudiantes que reportaron haber atestiguado violencia física entre sus progenitores o haber sido víctimas de esta en su familia de origen tienen un riesgo relativo, respectivamente 40% y 36%, mayor de ser víctimas puras. Otros factores asociados a ser víctima pura son acudir a escuelas conflictivas y residir en barrios conflictivos.

En la segunda columna se predice el riesgo de ser agresor puro. Los varones están más involucrados como agresores que las chicas. Asimismo, se muestra que aquellos/as estudiantes de estrato socioeconómico muy alto tienen un riesgo relativo 56% mayor de ser agresores que los/as de estrato socioeconómico muy bajo (categoría de referencia). El haber sido objeto de violencia física en el hogar es el factor de riesgo más importante en el involucramiento como agresor en el acoso escolar, pues el riesgo relativo es 80% mayor en comparación con los observadores. Residir en vecindarios conflictivos y acudir a escuelas conflictivas también está asociado con mayor riesgo de ser agresor puro. Por cada unidad de incremento en el índice de conflictividad del vecindario el riesgo relativo aumenta en 24%, y se incrementa 61% por cada unidad adicional. La edad, ser hablante de lengua indígena, con



quién vive, ser beneficiario de Oportunidades y las características escolares no predicen –comparado con los observadores– el riesgo de estar involucrado en acoso escolar como agresor puro.

Finalmente, la tercera columna del cuadro 4 muestra las variables asociadas al riesgo de ser víctima-agresora. Nuevamente, los varones tienen un riesgo relativo 124% mayor que sus compañeras y el riesgo también se incrementa entre los estudiantes de estrato socioeconómico mayor. Comparado con los que viven con ambos progenitores, los/as que viven con su padre tienen un riesgo relativo 55% mayor de ser víctimas-agresoras.

Los resultados muestran que los estudiantes del turno matutino tienen un riesgo relativo 79% mayor comparado con los/as que acuden a otros turnos. Las variables sobre experiencias de violencia atestiguada y sufrida en el hogar también están asociadas al riesgo de ser víctima-agresora: el relativo se incrementa en 193% para aquellos/as que reportaron sufrir violencia física en su familia de origen, y en 55% para los/as que atestiguaron violencia física entre sus progenitores. Los estudiantes que asisten a escuelas o que viven en barrios conflictivos tienen mayor riesgo de estar involucrados como víctimas-agresoras que aquellos que acuden a escuelas o viven en barrios menos conflictivos.

CONCLUSIONES

Esta investigación contribuye con cifras nacionales recientes y representativas, sobre la prevalencia del acoso escolar en México, así como a la identificación de los actores principales y los factores individuales, relacionales y contextuales asociados al mismo. Uno de cada tres estudiantes (33.8%) de nivel medio superior ha estado involucrado en acoso escolar. Los resultados sobre la prevalencia de este por tipo de actor son consistentes con otras investigaciones nacionales e internacionales (Bacchini *et al.*, 2009; Nansel *et al.*, 2001; Solberg y Olweus, 2003; Velázquez Reyes y Pérez González, 2007). Sin embargo, probablemente sean conservadores por el subreporte asociado a la deshabilidad social.

Entre estudiantes mexicanos de nivel medio superior, el acoso de carácter físico y emocional es más prevalente que el sexual. A partir de los resultados de la encuesta, se identifican diversos



actores involucrados: víctimas (15.4%), agresores (8.0%), observadores (66.2%) y víctimas-agresoras (10.4%), siendo estas últimas tradicionalmente excluidas de los análisis de acoso escolar. Uno de los hallazgos más importantes tiene que ver con las víctimas-agresoras: estas sufren a la par que ejercen diversos tipos de violencia, con lo cual podemos pensar que no necesariamente responden con el mismo tipo de violencia y que quizá ejerzan acoso hacia estudiantes que no son sus agresores. Este hallazgo precisa ser examinado por estudios futuros que exploren la bidireccionalidad del acoso escolar y la naturaleza del mismo.

Por otra parte, esta investigación subraya la importancia de examinar las variables individuales que reflejan las desigualdades sociales (etnia, sexo, preferencias por el mismo sexo y estrato socioeconómico) y que mostraron estar asociadas a la experiencia de ser víctimas de acoso escolar; esto sugiere que las instituciones educativas son un espacio de socialización violento que se encargan de entretejer y mantener las relaciones desiguales de poder (Mingo, 2010). Estas relaciones desiguales favorecen la generación y la reproducción de conductas violentas que contribuyen con el orden social establecido. Por ejemplo, los/as estudiantes hablantes de lengua indígena tienen un riesgo 27% mayor de ser víctimas puras, que aquellos/as que no la hablan.

La experiencia de violencia en el ámbito familiar, y el estar en entornos violentos (educativo y comunitario) predice, invariablemente, el riesgo de sufrir, ejercer y sufrir-ejercer acoso entre estudiantes. Los resultados mostraron que el sufrir violencia física en el hogar y/o haber sido testigo de violencia física aumenta considerablemente el riesgo de estar involucrado en acoso escolar (ates-tigar solo está asociado a ser víctima pura y víctima-agresora). La conflictividad de la escuela y el contexto del vecindario mostraron ser factores de riesgo en el involucramiento en el acoso escolar. Estos factores corroboran que las condiciones violentas en el contexto familiar permean y se replican en el educativo, y que este también colabora generando y reproduciendo dinámicas de interacción violentas. Estos hallazgos, indudablemente, sugieren la transmisión intercontextual de la violencia (Frías y Castro, 2011).

Dentro de las características escolares, los resultados revelan que los estudiantes de turnos matutinos se encontraron involu-



crados como víctimas puras y víctimas-agresoras. Este hallazgo sugiere, por un lado, una naturalización de los alumnos de otros turnos sobre la violencia y, por otro, cuestiona la percepción de que los estudiantes de turnos vespertinos son más violentos, indisciplinados y difíciles de controlar (Saucedo Ramos, 2005).

Los observadores son normalmente tratados como categoría residual; sin embargo, es preciso examinar en futuras investigaciones las actitudes de los observadores hacia las conductas de acoso escolar, ya que investigaciones previas han mostrado su heterogeneidad, además de que, si bien no están directamente involucrados, en cierta medida pueden influir en alentar o disminuir el acoso escolar (Harris y Petrie, 2003).

Esta investigación tiene algunas limitaciones características del uso de datos secundarios. Una de estas consiste en que no se pudo contextualizar el fenómeno del acoso escolar, ya que no hay datos disponibles sobre los lugares donde se producen las agresiones, lo que facilitaría el establecimiento de acciones por parte del personal educativo.

Es preciso el desarrollo de instrumentos validados para medir la problemática, ya que son escasos los esfuerzos que contemplan el contexto mexicano y los criterios para su elaboración (excepción en Marín Martínez y Reidl Martínez, 2013). Los datos de esta investigación pueden ser utilizados en la formulación de políticas públicas y acciones al interior de las escuelas que busquen dar respuesta a esta manifestación de violencia en el ámbito escolar. Es preciso que las políticas públicas y las acciones en el seno de las instituciones educativas consideren tanto a los actores directos e indirectos como a los factores asociados de los distintos niveles, entendiendo que el acoso escolar es un problema social multidimensional y reconociendo que las instituciones educativas tienen un papel importante en el sostenimiento de las desigualdades sociales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera** García, M. A., G. Muñoz Abundez y A. Orozco Martínez. *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, México, INEE, 2007.
- Bacchini**, D., G. Esposito y G. Affuso. “Social Experience and School Bullying”, en *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19, 2009, pp. 7-32.
- Baeza** Herrera, C., F. Vidrio Patrón, B. A. Martínez Leo y A. H. Godoy Esquivel. “Acoso severo entre iguales (*bullying*). El enemigo entre amigos”, en *Acta Pediátrica de México*, 31, 2010, pp. 149-152.
- Baldry**, A. C. “Bullying in Schools and Exposure to Domestic Violence”, en *Child Abuse & Neglect*, 27, 2003, pp. 713-732.
- Barragán** Ledesma, L. E., I. Valadez Figueroa, H. R. Garza Aguilar, A. L. Barragán Amador, A. J. Lozano de La Cruz, H. Pizarro Villalobos y B. D. Martínez Trujillo. “Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 2010, pp. 553-569.
- Boulton**, M., M. Trueman e I. Flemington. “Associations between Secondary School Pupils’ Definitions of Bullying, Attitudes towards Bullying, and Tendencies to Engage in Bullying: Age and Sex differences”, en *Educational Studies*, 28, 2002, pp. 353-370.
- Bronfenbrenner**, U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.
- Castillo** Rocha, C. y M. M. Pacheco Espejel. “Perfil del maltrato (*bullying*) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 2008, pp. 825-842.
- CEPAL. *Potencialidades y aplicaciones de los datos censales: una contribución a la explotación del Censo de Población y Vivienda de Nicaragua 2005*, Santiago de Chile, CEPAL, 2007.
- Cerezo**, F. y M. Ato. “Social Status, Gender, Classroom Climate and Bullying among Adolescents Pupils”, en *Anales de Psicología*, 26, 2010, pp. 137-144.



- Chagas Dorrey, R.** “Los maestros frente a la violencia entre alumnos”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 2005, pp. 1071-1082.
- Chaux, E., A. Molano y P. Podlesky.** “Socio-economic, Socio-Political and Socio-Emotional Variables Explaining School Bullying: a Country-Wide Multilevel Analysis”, en *Aggressive Behavior*, 35, 2009, pp. 520-529.
- Duncan, R. D.** “Peer and Sibling Aggression An Investigation of Intra- and Extra-Familial Bullying”, en *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 1999, pp. 871-886.
- Frías, S. M. y R. Castro.** “Socialización y violencia: desarrollo de un modelo de extensión de la violencia interpersonal a lo largo de la vida”, en *Estudios Sociológicos*, 86 (29), 2011, pp. 497-550.
- Gruber, J. E. y S. Fineran.** “The Impact of Bullying and Sexual Harassment on Middle and High School Girls”, en *Violence Against Women*, 13, 2007, pp. 627-643.
- Harris, S. y G. Petrie.** *Bullying: The Bullies, the Victims and the Bystanders*, Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield Education, 2003.
- Heise, L. L.** “Violence against Women. An Integrated, Ecological Framework”, en *Violence Against Women*, 4, 1998, pp. 262-290.
- Holt, M. K., G. Kaufman Kantor y D. Finkelhor.** “Parent/Child Concordance about Bullying Involvement and Family Characteristics Related to Bullying and Peer Victimization”, en *Journal of School Violence*, 8, 2008, pp. 42-63.
- Joffre-Velázquez, V. M., G. García-Maldonado, A. H. Saldívar-González G. Martínez-Perales, D. Lin-Ochoa, S. Quintanar-Martínez y A. Villasana-Guerra.** “Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo”, en *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 68, 2011, pp. 193-202.
- Juvonen, J., S. Graham y M. A. Schuster.** “Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled”, en *Pediatrics*, 112, 2003, pp. 1231-1237.
- Lee, E.** “The Relationship of Aggression and Bullying to Social Preference: Differences in Gender and Types of Aggres-

- sion”, en *International Journal of Behavioral Development*, 33, 2009, pp. 323-330.
- Macdonald**, I. “Una lente de ampliación: la violencia de la escuela vista por el alumno”, en J. Ross Epp y A. M. Watkinson (eds.). *La violencia en el sistema educativo: del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla, 1999.
- Marín** Martínez, A. y L. M. Reidl Martínez. “Validación psicométrica del cuestionario ‘Así nos llevamos en la escuela’ para evaluar el hostigamiento escolar (*bullying*) en primarias”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 2013, pp. 11-36.
- Mingo**, A. “Ojos que no ven... Violencia escolar y género”, en *Perfiles Educativos*, XXXII, 2010, pp. 25-48.
- Nansel**, T. R., M. Overpeck, R. S. Pilla, W. J. Ruan, B. Simons-Morton y P. Scheidt. “Bullying Behaviors Among US Youth”, en *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 285, 2001, pp. 2094-2100.
- Olweus**, D. *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*, Oxford, Hemisphere, 1978.
- Olweus**, D. *Bullying at school: What We Know and What We Can Do*, Cambridge, Blackwell, 1993.
- Ortega** Ruiz, R. *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*, Sevilla, Junta de Andalucía, 1998.
- Ortega** Ruiz, R., R. del Rey y J. A. Mora-Merchán. “Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales”, en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 2001, pp. 95-113.
- Pellegrini**, A. D. y M. Bartini. “A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation during the Transition from Primary School to Middle School”, en *American Educational Research Journal*, 37, 2000, pp. 699-725.
- Prieto** García, M. “Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 2005, pp. 1005-1026.
- Rigby**, K. “Consequences of Bullying in Schools”, en *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 2003, pp. 583-590.

- Rigby, K. *Children and Bullying: how Parents and Educators can reduce Bullying at School*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd., 2008.
- Sanmartín, J. “Conceptos y tipos”, en Á. Serrano (ed.). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Barcelona, Ariel, 2006.
- Saucedo Ramos, C. L. “Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 2005, pp. 641-668.
- Seals, D. y J. Young. “Bullying and Victimization, Prevalence and Relationship to Gender, Grade Level, Ethnicity, Self-Esteem, and Depression”, en *Adolescence*, 38, 2003, pp. 735-747.
- SEDF-UIC. *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*, México, SEDF, 2008.
- SEP/INSP. *Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior*, México, SEP/INSP, 2007.
- SEP/INSP. *Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior*, México, SEP/INSP, 2009.
- SEP/UNICEF. *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*, México, UNICEF México/ SEP, 2009.
- Serrano, Á. (ed.) *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Barcelona, Ariel, 2006.
- Smith, P. K. y S. Sharp. *School Bullying: Insights and Perspectives*, Londres, Routledge, 1994.
- Solberg, M. E. y D. Olweus. “Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire”, en *Aggressive Behavior*, 29, 2003, pp. 239-268.
- Stoudt, B. G. “‘You’re Either In or You’re Out’: School Violence, Peer Discipline, and the (Re)Production of Hegemonic Masculinity”, en *Men and Masculinities*, 8, 2006, pp. 273-287.



- Trianes Torres, M. V.** *La violencia en contextos escolares*, Málaga, Aljibe, 2000.
- Valadez Figueroa, I.** “Violencia escolar: maltrato entre iguales en dos niveles educativos”, en *Investigación en Salud*, IX, 2007, pp. 184-189.
- Vázquez Valls, R., A. E. Villanueva Mercado, A. F. Rico y M. A. Ramos Herrera.** “La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no-violencia escolar”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 2005, pp. 1047-1070.
- Velázquez Reyes, L. M. y J. Pérez González.** “A contracorriente: la socialización de los estudiantes en su camino a la universidad”, en *EDUCERE*, 2007, pp. 113-122.
- Wienke Totura, C. M., C. Mackinnon-Lewis, E. L. Gesten, R. Gadd, K. P. Divine, S. Dunham y D. Kamboukos.** “Bullying and Victimization Among Boys and Girls in Middle School: The Influence of Perceived Family and School Contexts”, en *The Journal of Early Adolescence*, 29, 2008, pp. 571-609.

