

***Bullying* en escuelas primarias públicas del sur de la Ciudad de México**

Maritza García-Montañez
María Fernanda Coronado Noroña
Javier Rodríguez

Resumen

Siendo el Maltrato entre Pares (*bullying*) un proceso presente, sobre todo en las escuelas, que genera sufrimiento y trastornos psicosociales, con el Cuestionario para medir las relaciones de maltrato e intimidación (Curmic) se midió, en 20 escuelas primarias de la Ciudad de México, a 4 885 estudiantes de entre 7 y 15 años. En el salón de clases y durante el recreo, el maltrato se manifiesta mediante burlas e insultos, golpes y ostracismo. Quienes maltratan declaran hacerlo por provocación o enojo o por hacer una broma, imitando lo que sucede en la escuela y en su familia y lo que ven en los videojuegos y la televisión; también dicen sentirse culpables, tristes,

Abstract

Being the bullying (abuse peer) a present process that generates suffering and psychosocial disorders, especially in schools, through the questionnaire to measure relations abuse and intimidation (Curmic) it was analyzed in 20 primary schools in Mexico City; in 4 885 students between 8 and 11 years. Abuse comes through taunts and insults, beatings and ostracism, in the classroom and in recess. Those who mistreat declare to do so for being caused, to make a joke or for being angry, mimicking what happens at school, in video games, television or their families; they feel guilty, sad, bad or powerful. Who observe abuse, report anger. Teachers lack technics to intervene

MARITZA GARCÍA MONTAÑEZ. Universidad Intercontinental, México. MARÍA FERNANDA CORONADO NOROÑA, JAVIER RODRÍGUEZ. Defensoría de los Derechos de los Niños y Niñas, México. Contacto: [docenciamaritza2011@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Vol. 20, núms. 1-2, enero-diciembre 2018, pp. 153-169.
Fecha de recepción: 22 de febrero de 2018 | Fecha de aceptación: 3 de septiembre de 2018

malos o poderosos. Quienes observan el maltrato reportan enojo. Los docentes carecen de técnicas para intervenir objetivamente, cuando lo hacen. Tanto para estudiantes como para docentes, urge el desarrollo de capacidades, a fin de resolver los efectos y aprender estrategias de intervención oportuna, con el objetivo de prevenir.

objectively whenever they do. For students and teachers, it is urgently needed capacity building, both to solve the effects, and to learn timely how to intervene, aiming to prevent.

KEYWORDS

Bullying, peer abuse, school violence.

PALABRAS CLAVE

Bullying, maltrato entre pares, violencia escolar.

El tema del *bullying*, por su frecuencia y consecuencias, ha cobrado una significativa atención internacional (Glew, Fan, Katon, Rivara y Kernic, 2005; Olweus, 2010). En México, desde hace 14 años adquirió relevancia (Álvarez-Peña, Rodríguez-Vázquez y García-Montañez, 2004); desafortunadamente la novedad lo convirtió en moda; es utilizado en noticieros de manera indiscriminada, en pláticas informales y hasta por profesionales de la psicología, pedagogía o comunicación que desconocían el tema.

En este trabajo, el *bullying* se traduce como Maltrato entre Pares (MEP). Es una conducta de maltrato o intimidación que ejercen una o varias personas, por medio de un poder irracional y de manera repetitiva, para lastimar a otros. La mayoría de los estudios apuntan a las escuelas como el espacio donde se realiza, pero la realidad es que hay MEP entre hermanos, compañeros de vecindad, entre otros. En la escuela se visualiza fácilmente, pues quienes son pares (niñas o niños, adolescentes o jóvenes de más o menos la misma edad) conviven durante mucho tiempo. En México, las primarias diurnas o vespertinas registran un promedio de 900 horas en un año lectivo, mientras que en las primarias de tiempo completo son aproximadamente 1 600 horas. También es importante recalcar que el MEP

y la violencia escolar son dos entidades sociales diferentes. El *bullying* es entre pares y la violencia escolar se presenta en la comunidad educativa (García-Montañez y Ascensio-Martínez, 2015). Además, el mismo Olweus (2010) menciona que “comparando con el *bullying*, la violencia es, en consecuencia, una subcategoría dentro del comportamiento agresivo, pero con sus características especiales”.

Históricamente, Heinemann (1969) fue pionero en realizar trabajos sobre agresiones en la escuela. Él describió el fenómeno *persecución en pandilla* como *mobbing* y después utilizó, por vez primera, el término *bullying* para referirse a la agresión de un grupo de alumnos contra uno de sus miembros que interrumpe las actividades ordinarias del grupo. Poco después, Olweus (1973) emprende el estudio del tema y lo define diciendo: un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Se habla de acción negativa cuando alguien inflige de manera intencionada o cuando intenta infligir mal o malestar a otra persona.

Cerezo (2002) añade que el maltrato es hacia quien suele ser más débil y Olweus (1993) indica que la duración debe ser de, por lo menos, una vez a la semana durante seis meses.

Todos los protagonistas de este proceso: quien ejerce, quien recibe y quien observa el maltrato, terminan implicados, pues es una conducta que hace sufrir a cada uno. En escuelas públicas y privadas de diferentes estados de la República Mexicana, se reportan, en promedio, de 4 a 5 niños maltratados por cada 10, siendo el maltrato verbal el que más se presenta mediante groserías, apodosos, burlas; el físico se presenta por medio de empujones, robar pertenencias, golpes como coscorrónes (*bullying* directo); se presenta con o sin maestro en el salón de clase, en el patio, a la hora del recreo. Esto deja en quien lo observa una sensación de impotencia o miedo por ser quien pueda seguir en la lista de abusados en caso de notificarlo a sus superiores. Asimismo, se encontró que algunos de los que ejercen maltrato se sienten culpables, pero se justifican diciendo que es una broma. Sin embargo, la mayoría no siente culpa y reporta que lo hace por gusto o por desquite (García-Montañez y

Giangiaco-Bolzán, 2010). El maltrato por medio de internet (*cyberbullying*) o del celular (*bullying* indirecto) es otra forma de intimidación; los adolescentes hombres son más perpetradores que las mujeres, pero ambos víctimas (Avilés-Dorantes, Zonana-Nacach y Anzaldo-Campos, 2012; Buelga, Cava y Musitu, 2010 y 2012; Gámez-Guadix, Villa-George y Calvete, 2014).

El impacto emocional del *bullying* propicia en quien lo recibe disgusto, desconcierto, preocupación, estrés, susto, indefensión, aislamiento (Ortega *et al.*, 2012); se presentan factores ambientales, como el maltrato por los hermanos, una familia extensa, haber repetido ciclo escolar; además, presentan una tasa de problemas de ansiedad anormalmente alta, aislamiento, depresión, presencia de deficiencias físicas y, con tal de ser aceptados, pueden volverse adictos a alcohol o drogas, entre otros (Voors, 2005). Entre los factores personales, el más fuerte es el sentimiento de no ser aceptados por sus pares o no permanecer mucho tiempo con amigos (Vega-López, González-Pérez, Valle-Barbosa, Flores-Villavicencio y Vega-López, 2013); es decir, los intimidados padecen bajos niveles de bienestar psicológico y ajuste social, altos niveles de distrés y síntomas físicos adversos en su salud, mientras que quienes intimidan padecen de subsecuentes conductas antisociales y violentas (Rigby, 2003).

Los maltratadores se caracterizan por ser poco tolerantes a la frustración, agresivos, insensibles; manifiestan dificultades para relacionarse, en la carrera y con la justicia; tienen seis veces más probabilidades de contar con antecedentes penales a la edad de 24 años y cinco veces más de haber sido condenados por delito mayor antes de los 30; tienden a ser coléricos e impulsivos y sentirse deprimidos (Voors, 2005).

Por su parte, quienes observan el maltrato hacia sus compañeros sufren al no poder ayudar y al ver la injusticia; sienten miedo si avisan, por miedo a ser maltratados y sienten culpa por no detener al agresor, aunque realmente no saben cómo hacerlo. Se sienten tristes, confundidos, frustrados (Brown, 2008).

En resumen, los intimidadores sufren ansiedad, síntomas somáticos, problemas de rebeldía y de conducta; los maltratados, básicamente ansiedad, y los maltratadores-agresores tienen problemas de déficit de atención, oposicionismo y conducta (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco y Roque-Santiago, 2011).

Con la convicción de que esta conducta primero ha de detectarse para poder conocer específicamente lo que sucede dentro de cada escuela, se midió el MEP en 20 escuelas públicas (federales) de la delegación de Tlalpan, de la Ciudad de México. En la base del objetivo se sondean las posibilidades de intervenir con los procedimientos adecuados y prevenir en estas mismas escuelas.

MÉTODO

Participan 4 785 niñas y niños (2 278 alumnas y 2 507 alumnos) de 20 escuelas primarias públicas de la delegación Tlalpan, de la Ciudad de México, con edades desde 7 hasta 15 años; con un promedio de edad de 10 años. El cuestionario es autoaplicado, con una duración de aproximadamente 20 minutos, en el salón de clases. Con la instrucción de que es anónimo, general, por grupo, y, de ser necesario, personal.

INSTRUMENTO

Cuestionario para medir las relaciones de Maltrato e Intimidación entre compañeros (Curmic) en su versión para primaria, el cual tiene un α de 0.87 como coeficiente de confiabilidad. El Curmic es un instrumento que detecta el fenómeno de maltrato e intimidación entre pares, mediante reactivos que miden tanto la conducta de ejercer maltrato como de recibirlo u observarlo. Son preguntas abiertas que detectan frecuencia. Cada reactivo implica un proceso y se califica de manera individual (García-Montañez y Giangiacomo-Bolzán, 2008). El instrumento puede revisarse o adquirirse de manera gratuita en la página www.uic.edu.mx/CURMIC.

RESULTADOS

Por categoría, sin cruce de datos, 3 793 niñas y niños viven con su mamá, 4 030 con sus hermanos o hermanas, 3 793 con papá, 2 222 con sus abuelos o abuelas y 1 136 con otros.

De las niñas y los niños, 35% tienen una hermana o hermano; 31%, 2 hermanas y/o hermanos; 16%, 3 hermanas y/o hermanos; 7% no tiene hermanas ni hermanos; 8% tiene 4 hermanas y/o hermanos; y 3% tiene más de 4 hermanas y/o hermanos (figura 1A). Aproximadamente, 96 niños no contestaron el reactivo.

Casi 65% tiene 1 o 2 hermanos (figura 1). Por lo menos, 96 niños no contestaron el reactivo. De los encuestados, 37% es primer hijo; 34%, segundo; 18%, tercero; 7%, cuarto; 3%, quinto, y 1% es mayor al quinto. Respecto del ánimo con el que llegan los niños a la escuela, se sienten desde *mucho muy contentos* [sic] (MMC), hasta *muy contentos* (MC), *contentos* (C), *indiferentes* (IND), *descontentos* (D), *muy descontentos* (MD), y *mucho muy descontentos* [sic] (MMD) (figura 1B). El principal espacio donde se lleva a cabo el MEP es en el salón de clases, con o sin maestros, seguido de la hora del recreo (figura 1C). Los encuestados creen que son maltratados, incluso porque se lo merecen (figura 2A). El sentimiento que principalmente refieren es el enojo, aunque la tristeza y la indiferencia tienen un porcentaje cercano (figura 2B). Al vivir alguna agresión, 47.85% de las niñas y de los niños acusa a quien maltrató, 18.57% aguanta la situación, 15.82% golpea, 3.90% llora ante la situación y 2.13% comienza a faltar a la escuela.

El maltratado cuenta esto, sobre todo a la mamá (figura 2C). Como resultado de ello, a la mayoría ya no se le maltrata, seguido de que sólo le molesta menos; incluso, algunos reportan que sigue igual o les molestan más (figura 2D).

Las burlas y los insultos es la forma más utilizada por quien ejerce el maltrato para lastimar, seguida de ostracismo, agresión física, robo, tocar el cuerpo de manera irrespetuosa y medios electrónicos [internet (mensa-

jería, *Facebook*) y teléfonos móviles sobre todo (fotos, videos, mensajes)] (figura 3).

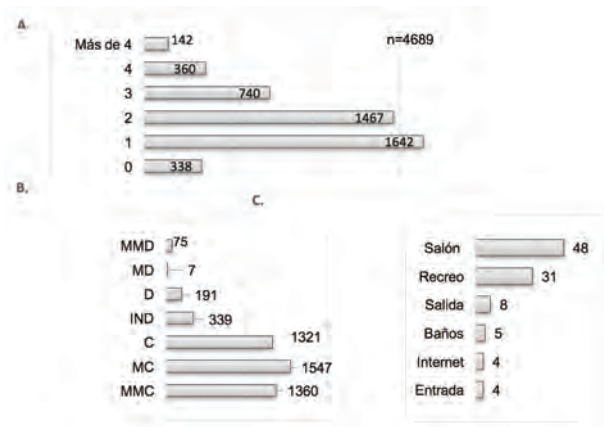


Figura 1. Histogramas de frecuencias que muestran: A, el número de hermanos por encuestado; B, el estado de ánimo con que llegan a la escuela, y C, el porcentaje de los lugares donde hay maltrato

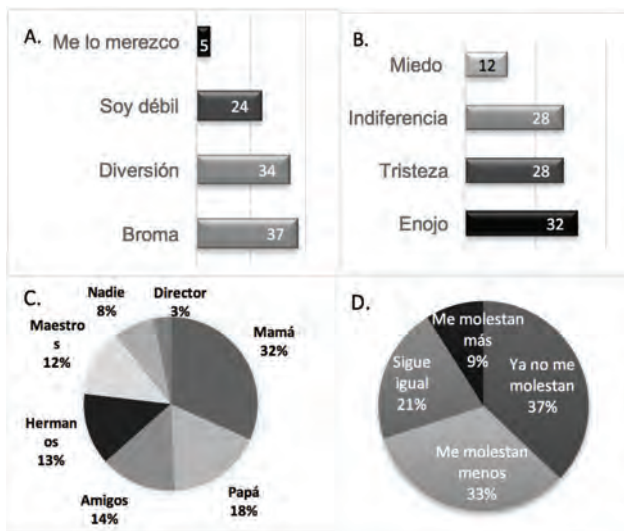


Figura 2. Opinión de los maltratados en porcentaje: A, de por qué les lastiman; B, su sentimiento; C, a quién le cuenta, y D, lo que sucede después

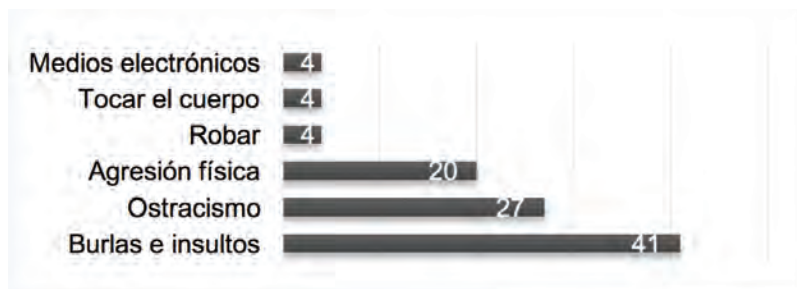


Figura 3. Histograma que describe el porcentaje de las maneras como los agresores molestan a sus compañeros

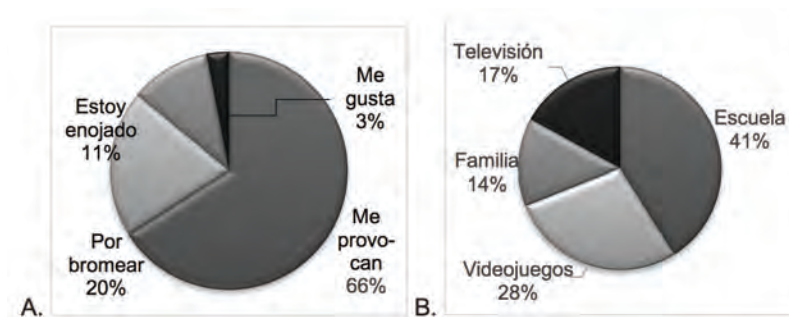


Figura 4.A. Gráfica que muestra los motivos que describen quienes ejercen el maltrato para realizarlo

Figura 4.B. Gráfica que reporta los porcentajes de los factores que declaran imitar para maltratar

Es posible ver lo siguiente: que algunos intimidan porque les gusta; que maltratar genera sentimientos diversos, desde tristeza hasta poder, maldad o culpabilidad; el más natural es este último (figura 5A); que quienes observan el maltrato sienten miedo, pero también agrado o gusto, aunque el enojo es el sentimiento más frecuente (figura 5B). Los encuestados consideran que ante situaciones de MEP, 48% de los docentes ayuda y/o platica con el agresor, mientras que 5.5% no se entera de la situación y 7.6% no sabe qué hacer.

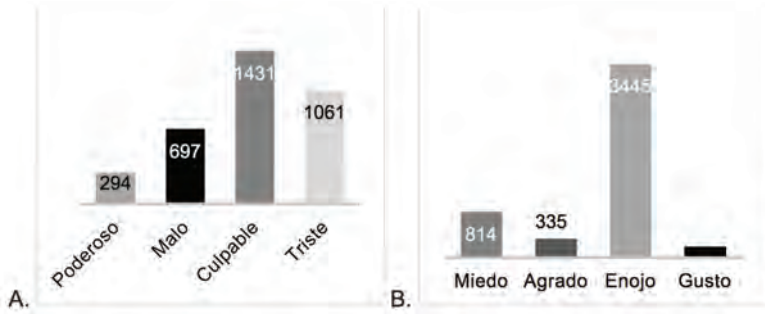


Figura 5. Histogramas que muestran, A. el número de compañeros agresores y sus sentimientos al maltratar, y B. el número de compañeros que observan el maltrato y los sentimientos que les producen

En cuanto a los roles que operan dentro de la dinámica del MEP, 32% implica que la misma persona es maltratada (M), agresora (A) y observadora (O); 27% es O, 26% es M-O, 6% es A-O, 4% es M-A, 4% es M y sólo 1% es A. El mayor porcentaje es aquel que implica a los estudiantes que se consideran maltratados, pero que también reconocen que agreden y, al mismo tiempo, observan el maltrato a otros (figura 6).

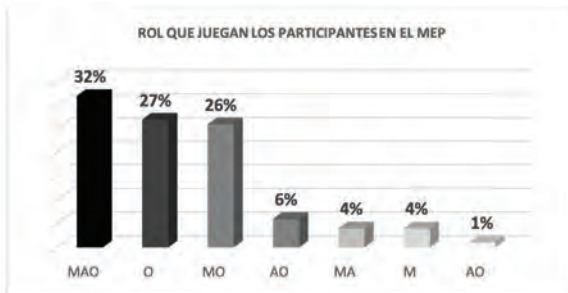


Figura 6. Gráfica que muestra el porcentaje de participantes en relación con las diferentes actuaciones o funciones dentro del proceso del MEP

DISCUSIÓN

Este estudio reproduce lo que en muchos países del mundo se ha encontrado, que el *bullying* (MEP) es una realidad cotidiana para muchos seres que sufren (Olweus, 2010).

En México, las escuelas privadas suelen tener una población socioeconómica A/B, C+ y C; las escuelas públicas tienen de D+, D y E (apéndice I), y en ambas se presenta el MEP (Vargas-Flores, 2010). Las diferencias socioeconómicas se notan en este estudio, donde los encuestados pertenecen a escuelas públicas, con niveles socioeconómicos desde medio hasta bajo-bajo. Hay quienes llevan refrigerio vasto y balanceado, mientras que otros llegan sin desayunar y sin refrigerio o, aunque exista el uniforme, la limpieza y el cuidado de la ropa es diametralmente opuesto, lo cual promueve diferencias sociales marcadas; la situación socioeconómica baja es un factor de riesgo para que el MEP se presente (Due *et al.*, 2009; Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst y Reijneveld, 2011; Jansen *et al.*, 2012; Tippet y Wolke, 2014).

En este trabajo se reporta que la mayoría de los estudiantes llega muy contenta a su escuela, aunque hay quienes no (4 228 contra 273, respectivamente, y 339 indiferentes). Probablemente, los descontentos son maltratados y presentan problemas psicosomáticos y psicosociales en comparación con niños que no son intimidados. Los niños maltratados padecen estrés y/o depresión, lo cual favorece el maltrato (Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels y Verloove-Vanhorick, 2006), además de estar relacionados con factores familiares y a depresión (Yabko, Hokoda y Ulloa, 2008).

Los maltratados piensan que se lo merecen. Son estudiantes que generalmente están solos, no tienen amigos de juego y posee pocas habilidades interpersonales (Perren y Alsaker, 2006); viven con padres con estilos parentales autoritarios y punitivos, que disminuyen la autoestima (Van der Watt, 2014; Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2016) o viven violencia severa en el hogar (Lucas, Jernbro, Tindberg y Janson, 2016). Entre los sentimientos reportados por el MEP se encuentran el enojo, la tristeza y el miedo, los cuales concuerdan en los tres actores. Al afrontar esto, padecen de depresión, ansiedad, incumplimiento de tareas, estilos de evitación (Undheim, Wallander y Sund, 2016).

Que el maltrato sea verbal, por medio de burlas e insultos explica por qué la mayoría de los agresores verbales muestran un bajo dominio de la no violencia (Serra-Negra *et al.*, 2015); si bien el hacerlo por bromear

suenan más a un pretexto sádico y como una incapacidad para convivir asertivamente, lo que podría ser mecanismos de defensa ante la necesidad de pertenecer, de llamar la atención; el afectar la propia pertenencia del maltratado (Underwood y Ehrenreich, 2014).

Describir como motivo de la agresión el ser provocado puede interpretarse como justificación, pero puede ser que realmente sea provocado al ser lastimado y responda con agresión (Rodkin, Hanish, Wang y Logis, 2014), pues en la diada agresor/maltratado, los agresores son cada vez menos agresivos que sus víctimas. Se considera grave el saber que hay quien dice ejercer MEP porque le gusta, ya que suena a una conducta patológica, lo cual concilia con el hecho de que tanto quien agrede como quien es agredido tiene efectos psiquiátricos a futuro de manera directa, pleiotrópica y de larga duración (Copeland, Wolke, Angold y Costello, 2013).

Basados en la teoría del aprendizaje social o vicario, el comportamiento observado impacta profundamente en el desarrollo infantil al ser imitado (Aprendizaje social o por observación y Albert Bandura, 2012). Los agresores afirman que, al agredir, imitan a la propia escuela, a los videojuegos, a la televisión y a la familia (De Alba-Manzanera, 2014). Puesto que la escuela es un agente poderoso en el proceso de imitación, habría que investigar a qué se refieren cuando dicen que imitan a la escuela; pueden estar refiriéndose a los docentes.

Al presentarse el MEP sobre todo en el salón de clases y en el recreo, consideramos, junto con Juvonen y Graham (2014), que en las escuelas debe considerarse al MEP como un estigma social y deben identificarse los factores que dan forma a la situación, al igual que en el maltrato cibernético (Mishna *et al.*, 2016).

Es grave que el rol más frecuente dentro del MEP es de agresor, maltratado y observador al mismo tiempo, lo que convierte a las escuelas en un ambiente violento, angustiante. Es interesante que, de acuerdo con Camodeca y Goossens (2005), los niños, independientemente de su papel en el grupo de pares, piensan que el comportamiento agresivo y prosocial tiene más probabilidades de producir los resultados deseados de un compañero amigable que de un agresivo.

Ahora bien, que 87% de los encuestados afirme llegar a la escuela *mucho muy contento o contento* da pie a que la comunidad educativa aproveche dicho estado de ánimo para favorecer espacios y momentos de armonía, de respeto, de bienestar. Caso contrario para quienes reportan llegar descontentos, pues la escuela se ha convertido en un lugar peligroso, inconveniente, incluso violento para ellos.

Otro dato importante es que la culpa es el sentimiento que genera maltratar, seguida de tristeza. Esto puede relacionarse con sensibilidad, cierto grado de ver la realidad, de conciencia. Habrá que reorientar esa sensibilidad, educarla, convertirla en una realización productiva. Y el sentimiento que experimentan los observadores del MEP es de enojo, seguido de miedo, lo cual es comprensible y generador de sufrimiento, por lo que hay que ayudar a que esto cambie radicalmente al otro extremo: armonía y seguridad.

Tales resultados son relevantes no sólo por ser tan afines a cientos de datos a nivel internacional, ya que deben no sólo confirmar que el proceso existe, sino considerar el tipo de muestra encuestada con base en su estatus socioeconómico y sus sentimientos y la dinámica que se establece dentro de las escuelas participantes, al existir un alto porcentaje de chicos encuestados que son maltratados, maltratadores y observadores de maltrato al mismo tiempo.

Hay que recalcar la urgencia de revisar, investigar, intervenir en cuanto a la intención, el motivo, los factores de riesgo, la psicodinamia de cada niño y el efecto de la sociedad y de la misma comunidad educativa en el proceso. Por ello, urge aplicar talleres, cursos, diplomados y todo lo que enseñe a docentes, profesionales de la salud (psicólogos, médicos, pedagogos) y padres de familia a detectar, resolver y prevenir este conflicto tan destructivo, con el objeto de disminuir al máximo el sufrimiento de los involucrados y de la sociedad.

REFERENCIAS

- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S. y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (*bullying*) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *México: Salud Pública*, 53 (3), 220-7.
- Álvarez-Peña, C., Rodríguez-Vázquez, R. M. y García-Montañez, M. (2004). Presencia del *bullying* en una escuela federal de la Ciudad de México. Estudio Preliminar. XXXI Congreso Nacional del CNEIP. México: Memorias del Congreso.
- Aprendizaje social o por observación y Albert Bandura (2012). *Psicología*. Recuperado de <http://psico-gm.blogspot.mx/2012/01/aprendizaje-social.html>
- Avilés-Dorantes, D. S., Zonana-Nacach, A. y Anzaldo-Campos, M. C. (2012). Prevalencia de acoso escolar (*bullying*) en estudiantes de una secundaria pública. *México: Salud Pública*, 54 (4). DOI: 10.1590/S0036-36342012000400002
- Brown, K. (2008). Intimidación y ausentismo escolar. En M. Elliott (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica, 187-204.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: adolescent victimization through mobile phone and internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-9.
- (2012). Validation of the adolescent victimization through mobile phone and internet scale. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 32 (1), 36-42.
- Camodeca, M. y Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *J Child Psychology Psychiatry*, 46 (2), 186-97.
- Cerezo, F. (2002). El *bullying* y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1). Recuperado de www.aufop.org/publica/reifp/02v5ni.asp
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A. y Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of *bullying* and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70 (4), 419-26.

- De Alba-Manzanera, M. (2014). Efecto de los videojuegos y programas televisivos sobre el “Maltrato entre Pares” en secundarias, privadas y federales. Tesis inédita para obtener el grado de Licenciada en Psicología. Ciudad de México: Universidad Intercontinental.
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Hetland, J., Currie, C., Gabhainn, S. N., de Matos, M. G. y Lynch J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: a comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *Am J Public Health*, 99 (5), 907-14. DOI: 10.2105/AJPH.2008.139303
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., Fredriks, A. M., Vogels, T. y Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117 (5), 1568-74.
- Gámez-Guadix, M., Villa-George, F. y Calvete, E. (2014). Psychometric properties of the Cyberbullying Questionnaire (CBQ) among Mexican adolescents. *Violence & Victims*; 29 (2), 232-47.
- García-Montañez, M. y Ascensio-Martínez, Ch. A. (2015). *Bullying* y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (2), 9-38.
- García-Montañez, M. y Giangiacomo-Bolzán, M. (2008). *Cuestionario para medir las relaciones de maltrato e intimidación entre compañeros. Versión primaria*. Universidad Intercontinental.
- (2010). El hombre: ¿Lobo o cordero? Reflexiones sobre *bullying*. *Fromm, Humanismo y Psicoanálisis*, 3 (1), 134-137.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P. y Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 159 (11), 1026-31.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse Negl.*, 51, 132-43. DOI: 10.1016/j.chiabu.2015.10.025

- Heinemann, P. P. (1969). Apartheid. *Liberal debatt*, 22 (2), 3-14. En Anna Larsson (2008), *Conference: ECEER, From Teaching to Learning?* Recuperado de <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/1/contribution/1183/>
- Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C. y Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal trails study. *BMC Public Health*, 11, 440. doi: 10.1186/1471-2458-11-440
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Domisse-van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W. y Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12, 494. doi: 10.1186/1471-2458-12-494
- Juvonen, J. y Graham, S. (2014). Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. *Annual Rev. Psychol.* 65, 159-85. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115030
- Lucas, S., Jernbro, C., Tindberg, Y. y Janson, S. (2016). Bully, bullied and abused. Associations between violence at home and bullying in childhood. *Scandinavian Journal of Public Health*. 44 (1), 27-35. doi: 10.1177/1403494815610238
- Mishna, F., McInroy, L. B., Lacombe-Duncan, A., Bhole, P., Van Wert, M., Schwan, K., Birze, A., Daciuk, J., Beran, T., Craig, W., Pepler, D. J., Wiener, J., Khoury-Kassabri, M. y Johnston, D. (2016). Prevalence, motivations, and social, mental health and health consequences of cyberbullying among school-aged children and youth: protocol of a longitudinal and multi-perspective mixed method study. *JMIR Research Protocols*, 24, 5 (2), e 83.
- Olweus, D. (1973). *Personality and aggression. Nebraska Symposium on Motivation 1972*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing, 43.
- (2010). *Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*. Noruega: Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen. Recuperado de www.acosomoral.org/pdf/Olweus.pdf
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P. K., Thompson, F. y Tippett, N. (2012). *The Emotional Impact*

- of Bullying and Cyberbullying on Victims: a European Cross-national study.* 38 (5), 342-56.
- Perren, S. y Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 47 (1), 45-57.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in school, *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 583-590.
- RODKIN, P. C., HANISH, L. D., WANG, S. Y LOGIS, H. A. (2014). Why the bully/victim relationship is so pernicious: a gendered perspective on power and animosity among bullies and their victims. *Development and Psychopathology*, 26 (3), 689-704.
- Serra-Negra, J. M., Paiva, S. M., Bendo, C. B., Fulgêncio, L. B., Lage, C. F., Corrêa-Faria, P. y Pordeus, I. A. (2015). Verbal school bullying and life satisfaction among Brazilian adolescents: profiles of the aggressor and the victim. *Comprehensive Psychiatry*, 57, 132-9.
- TIPPETT, N. Y WOLKE, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 104 (6), e48-59. doi: 10.2105/AJPH.2014.301960. Epub 2014 Apr 17
- Underwood, M. K. y Ehrenreich, S. E. (2014). Bullying may be fueled by the desperate need to belong. *Theory into Practice*. 2014, 53 (4), 265-270.
- Undheim AMI, Wallander J., Sund AM. (2016). Coping strategies and associations with depression among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents involved in bullying. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204 (4), 274-9.
- VAN DER WATT, R. (2014). Attachment, parenting styles and bullying during pubertal years. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 26 (3), 251-61. DOI: 10.2989/17280583.2014.947966
- Vargas-Flores, A. (2010). Detección de la posible diferencia en el “Maltrato entre Pares” en escuelas públicas y privadas. Informe sobre línea de investigación para obtener el título de Licenciado en Psicología. Ciudad de México: Universidad Intercontinental.
- Vega-López. M. G., González-Pérez, G. J., Valle-Barbosa, M. A., Flores-Villavicencio, M. E. y Vega-López, A. (2013). Acoso escolar en la zona metropolitana

tana de Guadalajara, México: prevalencia y factores asociados. *Salud Colectiva*, 9 (2), 183-194.

Voors, W. (2005). *Bullying. El acoso escolar*. Barcelona: Oniro, 50-57.

Yabko, B. A., Hokoda, A. y Ulloa, E. C. (2008). Depression as a mediator between family factors and peer-bullying victimization in Latino adolescents. *Violence & Victims*, 23 (6), 727-42.

APÉNDICE

Ingresos de los hogares en México, por nivel socioeconómico: A/B, nivel Alto (+85 000*); C+, nivel Medio Alto (35 000 - 84 999); C, nivel Medio (11 600 - 34 999); D+, nivel Medio Bajo (6 800 - 11 599); D, Bajo Alto (2 700 - 6 799) y E, nivel Bajo Bajo (0 - 2 699). *En pesos mexicanos.

Fuente: Niveles socioeconómicos en México (2016). *Club Planeta*. Recuperado de www.economia.com.mx/niveles_socioeconomicos_en_mexico.htm