

BULLYING EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes

MARÍA GUADALUPE VEGA LÓPEZ / GUILLERMO JULIÁN GONZÁLEZ PÉREZ

Resumen:

El propósito del presente estudio fue identificar la prevalencia de adolescentes agresores en escuelas secundarias generales públicas de la zona metropolitana de Guadalajara, México, y analizar los factores que disuaden o alientan el comportamiento agresor. Los datos obtenidos mediante un cuestionario autoaplicado a mil 706 adolescentes, se analizaron bajo el sustento teórico del aprendizaje social. La prevalencia encontrada fue de 8.2% con predominio en la conducta agresora masculina. Mediante un análisis multivariado se identificaron ocho variables que tuvieron una asociación estadísticamente significativa con la variable dependiente; mientras que los factores disuasorios se excluyeron del modelo final, permanecieron el presentar rasgos de psicoticismo y factores de interacción entre compañeros que refuerzan o mantienen comportamientos antisociales, fue relevante el incremento de riesgo debido al aliento de amigos y las amenazas con armas.

Abstract:

The purpose of this study was to identify the prevalence of aggressive adolescents in public secondary schools in the metropolitan area of Guadalajara, Mexico, and to analyze the factors that dissuade or encourage aggressive behavior. Data was obtained from a questionnaire that was self-applied by 1,706 adolescents, and then analyzed by means of the theory of social learning. The determined prevalence was 8.2%, with predominance in males' aggressive behavior. Through multivariate analysis, eight variables were identified as having a highly meaningful statistical association with the dependent variable. The dissuasive factors were excluded from the final model, yet psychotic traits and factors of interaction reinforce or maintain antisocial behaviors. A relevant increase of risk was observed because of encouragement among friends and threats involving weapons.

Palabras clave: *bullying*, adolescentes, aprendizaje social, contexto escolar, educación media.

Keywords: *bullying*, adolescents, social learning, school context, secondary education.

María Guadalupe Vega López y Guillermo Julián González Pérez: profesoras de las Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Centro de Estudios en Salud, Población y Desarrollo Humano. Sierra Mojada 950, colonia Independencia, 44340, Guadalajara, Jalisco, México. CE: mgvega.lopez@gmail.com; ggonzal56@gmail.com

Introducción

La consolidación de los estudios sobre *bullying* ha respondido a dos puntales básicos: por un lado, a la inclusión del término por la American Association of Psychology y PsycINFO en el *Thesaurus of Psychological Index Terms* en 2003 y, por otro, a la delimitación del *bullying* como problema social. Con el reconocimiento del término, la controversia entre significado y significante fundada en las diferencias lingüístico-conceptuales disminuyó y aumentaron, en cambio, los modelos explicativos. Ya en la segunda mitad de la década de los ochenta se advertía un destacado incremento de investigaciones científicas con el tema del abuso o agresión de un grupo de alumnos dirigido a otros y sus efectos. Por otra parte, se pasó de un estado en el cual el daño recibido era visible solo por los alumnos a su discusión colectiva en distintos ámbitos; tal sensibilización logró entonces solidarizar a distintos sectores de la sociedad para movilizar, finalmente, a las instituciones de Estado hacia la gestión de medidas tendientes a frenar y prevenir el acoso.

En los últimos dos decenios la literatura científica sobre el *bullying* o acoso escolar se ha incrementado de manera significativa. La mayor parte de las investigaciones se han centrado en alguno de los dos protagonistas principales: el agresor o la víctima. En tiempo reciente ha habido un progresivo interés por incorporar como objeto de estudio al ambiente escolar. Furlan *et al.* (2004, 2013) se han ocupado por más de una década en analizar las contribuciones de investigadores mexicanos al tema de educación, en particular, los relacionados con la convivencia escolar. La construcción de la convivencia pacífica como objeto de estudio se fomentó como una “política para regular y disminuir el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas” (Furlan, Saucedo y Lara, 2004:28).

El estatus de ser víctima o agresor no necesariamente se origina en la escuela, como afirman Tremblay, Nagin, Séguin, Zoccolillo, Zelazo y Boivin (2004) y Martínez, Tovar-Cuevas, Rojas-Arbeláez y Duque-Franco (2008) sino que factores de contexto y personales constituyen el basamento de comportamientos agresivos aprendidos a edad temprana y mantenidos hasta la adolescencia. La familia puede ser epicentro de relaciones violentas; así, en tanto existe una historia de vida de maltrato o abuso, aquel estatus se expone a ser repetido en distintos escenarios y, en el caso que nos ocupa, como parte de la vida escolar. Ahora bien, la escuela coloca al alumno ante

nuevos discursos, acciones, valores, racionalizaciones y actitudes (Rockwell, 1997); como institución de formación de la persona se esperaría que fuese agente de cambio ante comportamientos indeseables. De hecho, tanto la familia como la escuela permiten al adolescente decodificar el mundo circundante y construir su propia identidad. El adolescente se encuentra con estilos socialmente *atribuidos* en la interacción con los adultos y con los coetáneos tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Si la familia modela las notas distintivas de una sana maduración psico-social, la escuela también puede fortalecerlas o bien alterar ciertos rasgos negativos.

Como señala Fierro (2013:85): “En la vida cotidiana escolar suceden procesos sociales y culturales conformados a partir de las prácticas de los sujetos participantes... Políticas y prácticas escolares contribuyen al aprendizaje o al fracaso escolar, al igual que pueden propiciar o limitar distintas formas de violencia”.

En el presente trabajo, se reconoce que un comportamiento negativo o violento del adolescente se origina en sus variadas y complejas relaciones sociales, es decir, la conducta agresiva subyacente en el acoso escolar es de naturaleza multifactorial y de carácter polifacético. No obstante, se asume que la agresión de unos en detrimento de otros puede ser atenuada o fortalecida al interior de la escuela y se retoman algunos aspectos para su análisis.

Se concibe que un alumno es agresor o acosador cuando comete acciones negativas en forma repetida e intencional, tales acciones se dirigen hacia uno o más compañeros de aula o escuela y provoca en ellos –con distinta gravedad– un daño físico, emocional o en sus pertenencias (Olweus, 1998); es decir, mantiene un comportamiento violento.

Referentes teóricos

A diferencia del enfoque teórico innatista para explicar la violencia, Bandura (1977) refiere que el ser humano no es por naturaleza bueno ni malo sino que aprende a comportarse de forma antisocial. Esa perspectiva socio-psicológica del aprendizaje social ha marcado un hito en la investigación empírica relacionada con la agresión y la delincuencia. Según Bandura, para entender cómo se aprende y se modela el comportamiento hay que centrarse en los resultados de la interacción entre sujetos concretos (diferenciados física y psicológicamente) que son determinados por un entorno social específico.

Por otro lado, el aporte fundante de Durkheim (1978) sobre la adopción de reglas –o su rechazo– como modulador de la interacción social ha tenido múltiples lecturas y aplicaciones. De hecho, el elemento común de las aportaciones neodurkheimianas sobre la socialización y el aprendizaje social es que forman parte del subconjunto de teorías llamadas reactivas o ambientalistas, conocidas así por analizar la interacción recíproca sujeto-ambiente como origen del comportamiento violento. En ese entramado, Akers (1990) comprende el comportamiento desviado –ajeno a reglas– a la luz de dos enfoques: el conductual (que se aprende) y el del interaccionismo simbólico (teoría de asociación diferencial); analizó la conducta delictiva y se empeñó en combinar variables que alientan o desalientan el comportamiento antisocial. La convicción de beneficio o ganancia personal sin importar el daño causado a otros o el temor al castigo o exposición a la vergüenza pública pueden ser, en su opinión, sendos factores que refuerzan o disuaden un comportamiento.

Si bien en el presente trabajo los adolescentes que agreden a sus compañeros de escuela no se consideran delincuentes, tampoco se analiza su interacción bajo un criterio propiamente conductual; se retoman algunos componentes teóricos señalados previamente que puedan conducir a una explicación posible del comportamiento del *bully*. El abordaje trata de examinar un balance entre factores que desalientan o alientan al agresor escolar.

Acciones escolares disuasorias del comportamiento agresor

En principio, cabe reflexionar en dos posibilidades: si –como se ha apuntado– un alumno tiene antecedentes de conductas violentas aprendidas fuera de la escuela, es probable que las exhiba nuevamente porque es su manera de reaccionar. Si la propia escuela no cuenta con indicaciones claras con respecto a la actuación de sus protagonistas, entonces habrá que entender que se trata de un campo abierto para aquel que, inclusive sin experiencias hostiles, se manifiesta negativamente solo porque puede hacerlo, es decir, sin sentido del límite.

Las conductas valoradas colectivamente como antisociales se han sometido de forma habitual al castigo. Con independencia de los fines que lo sustentan (venganza o corrección), el castigo físico ha sido medida disuasoria recurrente ante la cual no siempre se ha mantenido ajena la escuela. Es momento de distinguir castigo de medidas disciplinarias; éstas se basan en los derechos de los niños, niñas y adolescentes, respetan la integridad

infantil y procuran ser incluyentes (Unicef, 2009), mientras que el castigo es arbitrario, discrecional y, a veces, provoca dolor y daño; como sugiere Furlan (2003) es también una forma de violencia en la escuela. Parecería paradójico combatir el *bullying* con castigos; con independencia de la discusión de su pertinencia o eficacia, la realidad es que ocurre y hay una actitud divergente hacia el mismo entre profesores. Para Adjimi (2013), prescindir de castigos no significa abrir puertas a las conductas transgresoras –lo que equivaldría a continuar dejando la escuela al control del “matón”–, se necesita establecer acuerdos sobre las conductas admisibles y las posibles sanciones.

Nuestro equipo aplicó el término “sanción” comprendido como medio de regulación de conductas. Al operacionalizar algunas ideas de Akers nos obligamos a deliberar, primero, si la escuela tiene reglamentos reconocibles por los alumnos y sanciones correspondientes a las faltas; segundo, si las normas son percibidas por los estudiantes y, tercero, si los aspectos con los que se procuraría disuadir un comportamiento agresor tienen algún efecto.

Se representa la escuela como ámbito que puede desalentar el acoso entre adolescentes mediante acciones pro-sociales; desde evitar las “ventanas rotas” (Kelling y Coles, 1998) con el mantenimiento del lugar (conservación de bienes escolares, limpieza, etc.) hasta la promoción de habilidades personales y de desarrollo humano. Kyriakidesa, Creemersb, Papastilianouc, y Papadatou-Pastoud (2014) muestran, por ejemplo, los cambios efectivos en los chicos intimidadores cuando se modifican la política, el entorno de aprendizaje y la evaluación escolares.

Condiciones que alientan la comisión de acciones negativas

En contrapartida a los factores que disuaden al agresor, puede haber otros con efecto opuesto, es decir, alientan al perpetrador. Sin duda, reviste de importancia al desarrollo emocional contar con amigos durante la adolescencia (Berndt, 2002); sin embargo, hay amigos influyentes en la adopción de conductas antisociales (Cairano, Rabaglietti, Roggero, Bonino y Beyers, 2007). Jaccard, Blanton y Dodge (2005) observaron una influencia –de moderada a fuerte– sobre conductas de riesgo por parte de amigos. Para nosotros, los “aliados” son aquellos adolescentes –amigos o compañeros del alumno– que incentivan la prosecución desde acciones incómodas para otros hasta llegar a las abiertamente ofensivas. La atención recibida estimula y empodera al agresor; ganar reconocimiento de sus pares representa un posible beneficio, por ejemplo, ejercer poder o aceptación. En esa línea de

pensamiento, Matthews y Agnew (2008) en su estudio sobre adolescentes infractores encontraron que percibir un tipo de beneficio resultante de una acción transgresora es por sí una motivación, y si es mayor el beneficio a la posibilidad de captura o aplicación de una pena, el infractor repetirá su experiencia. Y no solo el beneficio material cuenta, aspectos emocionales se involucran también en la comisión de acciones negativas.

El abordaje. Propuesta a discusión

Si bien hay una amplia literatura acerca de factores disuasorios y fortalecedores de infractores de la ley, no se han aplicado al estudio del *bullying*. Por tanto, pretenderíamos plantear una línea de discusión y dejar al discernimiento de colegas nuestro propio punto de partida.

Para el análisis de agresores en el presente trabajo se han retomado, bajo las ideas anteriores, los supuestos: *a)* hay condiciones personales que pueden inclinar a los adolescentes a la comisión de actos dañinos; *b)* es viable para los alumnos observar la reacción de los adultos –autoridades, profesores– ante su comportamiento violento; *c)* hay condiciones como el percibir la existencia de fronteras entre lo que se acepta o rechaza, las consecuencias al incumplir normas, o la incorporación de medidas que apelan a la buena convivencia que tienen un efecto disuasorio de la agresión adolescente; y *d)* sentir aliento al modo de interactuar con los compañeros, ya sea porque hay indiferencia o inclusive respaldo a su conducta, son circunstancias que le instan a repetir sus acciones (de cierta manera le refuerzan). En conjunto, se trata de factores que pueden explicar el *bullying*.

En este trabajo se plantean como objetivos identificar la prevalencia de adolescentes agresores en escuelas secundarias generales, públicas, de la zona metropolitana de Guadalajara y analizar factores personales y los seleccionados de tipo escolar y de interacción entre pares en las categorías de factores disuasorios y de aliados que se asocian con el hecho de ser agresor.

Método

Se realizó un estudio de tipo transversal y con aspectos tanto de carácter descriptivo como analítico; este tipo de estudios son idóneos para estimar prevalencia (proporción de individuos que presentan una característica o evento en un momento dado) y permiten establecer asociaciones entre variables; en ese sentido, se prevé que señalar cuáles son los factores asociados al agresor pudiera servir de base para formular programas de intervención.

Participantes

Se diseñó un muestreo probabilístico y polietápico, con el propósito de tener una muestra representativa de alumnos de escuelas secundarias públicas de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG). Su tamaño se estableció bajo los criterios estadísticos siguientes: nivel de confianza de 95%, precisión 2.5%, prevalencia de 25% y efecto de diseño de 1.5 (para corregir el tamaño de la muestra dado su diseño polietápico). Las etapas que se siguieron fueron: primero, se consideró el total de escuelas secundarias públicas generales pertenecientes al sistema estatal y se eligieron de forma aleatoria 18 en la ZMG. En la segunda etapa fueron seleccionados al azar turnos (matutino o vespertino) y un grupo de cada grado; y en la tercera etapa participaron todos los alumnos de cada grupo seleccionado. La recolección integral de datos concluyó en 2012. Respondieron el cuestionario 1706 alumnos, 99.6% de la muestra calculada. Para el análisis estadístico se incluyeron tanto a los agresores como a los “observadores”, esto es, se excluyeron alumnos cuya condición fuera de víctima o con la dualidad víctima-agresor.

Además, se comparó la muestra con la población objeto de estudio (los estudiantes de escuelas secundarias públicas de la zona metropolitana de Guadalajara) según las variables sexo, edad, grado y turno escolar, aplicando la prueba χ^2 y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Instrumentos

Antes de realizar la encuesta se aplicaron guías de observación del ambiente escolar con el fin de reconocer medios y formas de comunicación, situaciones concretas de interacción, esto en apoyo a la formulación del cuestionario y se hizo revisión de documentos oficiales (reglamentos, indicadores de obligaciones de alumnos o padres de familia, tipo de sanciones, etc.) que dieran cuenta de aspectos formales normativos.

Se utilizó un cuestionario autoadministrable con preguntas dicotómicas y politómicas organizadas en tres apartados según los factores explorados. En el instrumento las cuestiones estuvieron planteadas de manera afirmativa, por ejemplo, “En el aula o la escuela me siento estimulado(a) para respetar a los demás compañeros”, con opción a sí o no, al procesar las respuestas para el análisis, a las negativas se les adjudicó el estatus de riesgo.

Se incluyeron dos escalas con el propósito de determinar el rol de agresor o de víctima:

Escala de acciones agresivas: dio lugar al reconocimiento del alumno agresor (variable dependiente) y establecer su prevalencia. Su diseño se basó en los resultados del análisis bibliométrico realizado sobre el tema y del grupo focal conducido para explorar acciones que los alumnos consideran intimidantes durante el último semestre; el lapso que se registra varía entre autores, se llega a hacer recordatorio hasta de un año (Abramovay, 2005:849).

La escala se estructuró con 27 ítems de respuesta afirmativa que exploraron la violencia física: leve, moderada y grave (11); la emocional: verbal, social, amenazas y chantaje (12), y la material o de acciones vandálicas: hurto, destrucción de posesiones (4), con cuatro opciones de selección por ítem. A cada opción se le asignó para el análisis un valor numérico: nunca= 1, alguna vez= 2, a menudo= 3 y siempre= 4. En cada tipo de agresión se obtuvo un puntaje: por ejemplo, en la violencia física el mínimo sería de 11, si de forma hipotética respondiera que nunca perpetró cada acción dañina, hasta 44 si siempre lo hizo. Se estableció como punto de corte el equivalente a la opción “a menudo” (incluyendo “siempre”); siguiendo el mismo ejemplo, el haber obtenido 32 puntos o más ubicaba al alumno como acosador. Esto es, con base en la suma obtenida se precisó si un alumno calificaba o no como agresor. El haber obtenido en uno o más tipos de violencia dicho calificativo permitió su designación en el grupo de agresores siempre y cuando no coincidiera con su rol de víctima o de víctima-agresor.

El criterio teórico para fijar el punto de corte fue retomado de Olweus (1998, 2013) quien ha propuesto –y la mayoría de investigadores lo respalda– que la repetición al ejecutar o recibir acciones negativas sea un criterio para identificar el *bullying*. Para estimar la prevalencia de alumnos agresores se calculó su proporción y se utilizó el método cuadrático de Fleiss (2003) para establecer su intervalo de confianza (95%). A diferencia de otros estudios la prevalencia se estableció por el resultado integral obtenido por cada adolescente en la escala y no por el de cada ítem por separado.

Escala de victimización: instrumento para el reconocimiento de víctimas de acoso escolar que posibilitó distinguirlas de los ofensores. Su estructura y evaluación fue igual a la escala de acciones agresivas, solo que con ítems “de espejo”, esto es, el alumno como receptor de agresión.

La consistencia interna de las escalas de agresión y de victimización fue buena, al obtener valores de 0.9097 y de 0.886 con el coeficiente alfa de

Cronbach, respectivamente, lo que refleja la confiabilidad del instrumento. Como resultado de la aplicación de ambas escalas se precisó el grupo “control”, considerado como de comparación con los agresores, fue el integrado por alumnos que no figuraron como víctimas o como agresores (NVNA); el análisis permitió identificar los factores asociados a ser agresor.

Asimismo, se aplicó la prueba de personalidad (EPQ Junior Eysenck), validada para población mexicana por Eysenck y Lara Cantú (1992), que explora rasgos de neuroticismo, psicoticismo, extroversión y deseabilidad social. Con base en la literatura sobre el tema se conjeturó una asociación entre el rasgo de psicoticismo y agresión.

Los factores explicativos (variables independientes) fueron agrupados conforme a las principales categorías bajo análisis (figura 1).

Los datos personales y de desempeño académico dieron cuenta de aspectos inherentes al adolescente y de ciertos resultados escolares que, en realidad, denotan un intercambio entre las habilidades propias como alumno y a sus circunstancias escolares.

Se definió operativamente el *factor de disuasión* como atributo que le corresponde a la acción –o conjunto de acciones– que hacen desistir a un alumno de la comisión de un acto que intimida, daña física, emocional o materialmente a otros. El desistimiento no solo obedece a la percepción de probabilidad de recibir una sanción u otro tipo de consecuencias sino someterse a una fuerza –material o simbólica– inhibitoria de su comportamiento. Las variables contenidas en las categorías: acciones pro-sociales de la escuela, normas escolares, sanciones y límites ante la autoridad del profesor exploraron si la falta de adhesión a los mismos pudieran estar asociadas con el comportamiento agresor.

Como *factor que alienta o refuerza* un comportamiento agresor se entendió al evento coyuntural o permanente, o al agente que fortalece la experiencia transgresora y hace probable su reiteración. Se propusieron como factores que pudieran alentar comportamientos violentos a los “aliados” (compañeros que no frenan o incluso se adhieren a las acciones intimidantes, o eso cree el agresor), la “ganancia de ser agresor” (referida a la percepción que tiene el chico del posible beneficio personal o colectivo derivado de sus acciones) y, por último, se incluyó la afirmación de llevar armas a la escuela como un factor de comportamiento de alto riesgo.

Es usual que la obtención de información se base en la proporcionada por el propio alumno, por los profesores y autoridades educativas o por los padres

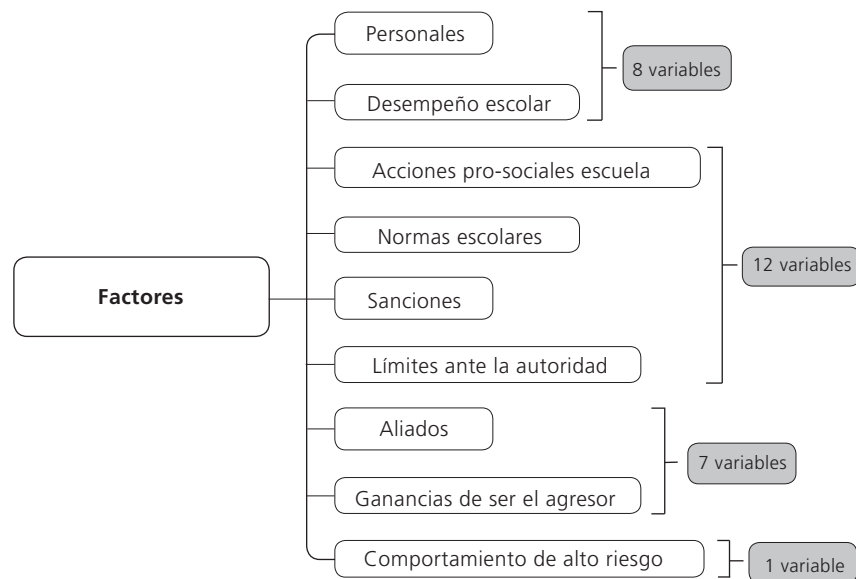
de familia. En este caso, se optó por la primera alternativa. Fue el alumno quien identificó su papel de agresor a través de la aceptación de acciones que llegan a afectar a compañeros y quien mostró a través de su mirada si la escuela refuerza (sin desearlo) o disuade comportamientos dañinos.

La respuesta de los cuestionarios tuvo un carácter voluntario, anónimo y confidencial, tal y como se notificó a los estudiantes por parte del equipo de investigación (compuesto por profesores-investigadores, becarios de Conacyt y prestadores de servicio social, previamente entrenados). Se contó además con un consentimiento informado y la anuencia de directores y profesores de las escuelas participantes, así como de los padres de familia.

El proyecto fue aprobado por el comité de ética del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. No pone en riesgo la integridad física o mental de los encuestados y se apegó a los aspectos éticos señalados en la Declaración de Helsinki.

FIGURA 1

Factores explicativos del bullying en escuelas secundarias públicas de la zona metropolitana de Guadalajara



Elaboración propia.

Procesamiento y análisis de datos

El procesamiento estadístico se realizó mediante los programas *Epi-info* versión 7 y *Statistical Package for the Social Sciences* y (SPSS) versión 19 para Windows. Las variables independientes o explicativas fueron dicotomizadas para simplificar el análisis y se ordenaron según las categorías exploradas.

Se realizó primero un análisis bivariado para registrar las variables con una mayor asociación con el estatus de ser agresor, calculando razones de prevalencia (RP) crudas con un intervalo de confianza de 95%. A continuación, se aplicó un análisis de regresión múltiple mediante el empleo de la regresión logística (método paso a paso, hacia adelante) a fin de identificar las variables con una asociación estadísticamente significativa con la variable dependiente, tanto por cada componente como en general. Esto permitió calcular RP ajustadas, con un intervalo de confianza de 95% y construir un modelo que incluyó a las variables significativamente asociadas al hecho de ser agresor. El modelo fue validado mediante la prueba de bondad de ajuste de Hosmer-Lemeshow.

Resultados

Acorde con la edad esperada para cursar enseñanza secundaria (12 a 15 años) se encontró un promedio de 13.46 años, DS 1.05 (edad mínima de 11 años y máxima de 16). La distribución por turnos y grados fue equitativa: alrededor de la mitad de alumnos pertenecían al vespertino (46.5%), y la participación por grados primero, segundo y tercero fue de 34.4, 34 y 31.6%, respectivamente. En cuanto al sexo, 51.3% fueron hombres, la proporción restante correspondió a las mujeres.

La escala de agresión permitió identificar una prevalencia de agresores de 8.2% (IC 95% 6.97-9.64) (140 alumnos). Por otro lado, la proporción del grupo de comparación (NVNA) ascendió a 75.4% (1287 de la muestra). La prevalencia de agresores de acuerdo con el sexo fue de 10.74% entre los hombres (IC 95% 8.81-13.03) y 5.54% entre las mujeres, (IC 95% 4.12-7.37).

Es conveniente apuntar que la revisión documental sobre normas o reglamentos que explicitaran a la comunidad escolar los comportamientos esperados, o bien responsabilidades, posibles sanciones y derechos contraídos permitió identificar la existencia de documentos normativos –con un nivel variado de especificidad– en un 80% de las escuelas participantes en el estudio. Por otro lado, de aquellas con descripción de ciertas normas,

la mayor parte de las mismas estaban referidas a aspectos burocráticos: portar uniforme escolar, “correcta” presentación personal, atención a los horarios, etcétera.

Análisis bivariado

El análisis bivariado (cuadro 1) mostró que la mayor parte de las variables consideradas según categorías tuvo una asociación estadísticamente significativa con la variable dependiente. En el caso de los factores explicativos de tipo personal el ser hombre (RP 2.06, IC 95% 1.42-2.99) y exhibir un rasgo de personalidad de psicoticismo estuvieron asociados con la condición de agresor, en particular, este último decuplica la probabilidad de ser abusador (RP 10.19, IC 95% 6.11-17.01). En cambio, no estuvo asociado el creer que es rechazado por los compañeros (RP 1.07, IC 95% 0.66-1.76).

CUADRO 1

Asociación entre factores favorables al mantenimiento de conductas agresivas y el hecho de ser agresor. Resultados del análisis bivariado. Escuelas secundarias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, 2012

| Factores | RP crudo | Límite inferior | Límite superior |
|---|----------|-----------------|-----------------|
| Personales | | | |
| Sexo masculino | 2.06 | 1.42 | 2.99 |
| Rasgo psicoticismo | 10.19 | 6.11 | 17.01 |
| Cree que sus compañeros lo rechazan | 1.07 | 0.66 | 1.76 |
| Desempeño escolar | | | |
| Reprobar materias en la última evaluación | 2.33 | 1.63 | 3.33 |
| Reprobar materia en el grado anterior | 1.87 | 1.21 | 2.91 |
| Repetir materias del grado anterior | 2.24 | 1.57 | 3.20 |
| Promedio de calificación <8 | 2.27 | 1.59 | 3.26 |
| Trasladarse varias veces de escuela | 1.21 | 0.74 | 1.98 |
| Percepción de acciones prosociales de la escuela | | | |
| Escuela no preserva o mejora bienes comunes | 1.46 | 1.02 | 2.09 |
| No se mejora la convivencia en la escuela | 1.36 | 0.94 | 1.96 |
| Escuela no promueve respeto entre compañeros | 1.91 | 1.30 | 2.80 |
| Escuela no estimula habilidades personales | 1.56 | 1.07 | 2.28 |

| Factores | RP crudo | Límite inferior | Límite superior |
|---|-----------------|------------------------|------------------------|
| Percepción de normas escolares | | | |
| No reconoce normas (reglamentos) escolares | 2.22 | 1.45 | 3.39 |
| Las normas escolares no le brindan seguridad | 1.77 | 1.24 | 2.52 |
| Sanciones | | | |
| Las sanciones son menores a las faltas cometidas | 1.53 | 1.08 | 2.18 |
| Escuela incumple los castigos "prometidos" | 1.40 | 0.96 | 2.04 |
| Límites ante la autoridad del profesor. No siente: | | | |
| Temor a ser amenazado por profesor | 2.38 | 0.77 | 7.33 |
| Temor de recibir apercibimiento de profesores | 1.00 | 0.65 | 1.56 |
| Temor de recibir reporte, disminuir calificación de profesores | 1.00 | 0.66 | 1.36 |
| Temor de ser reprobado, expulsado de la escuela | 0.77 | 0.39 | 1.53 |
| Aliados | | | |
| Cree que sus compañeros se benefician con sus acciones –negativas– | 1.69 | 1.17 | 2.44 |
| Sus compañeros lo "protegen" | 1.77 | 1.22 | 2.55 |
| Tiene amigos fuera de la escuela que apoyan su comportamiento escolar | 4.20 | 2.88 | 6.13 |
| Inicia relajo | 5.73 | 3.94 | 8.33 |
| Sus compañeros le festejan su conducta | 8.65 | 5.88 | 12.72 |
| Ganancia de ser agresor | | | |
| Atemorizo profesores y obtengo beneficios | 1.60 | 1.11 | 2.23 |
| Compañeros hacen lo que les dice | 7.37 | 4.32 | 12.59 |
| Comportamiento de alto riesgo | | | |
| Lleva armas a la escuela | 9.31 | 5.51 | 15.74 |

Elaboración propia

En la categoría de desempeño escolar la reprobación de materias –independiente de su temporalidad– mostró una asociación, con una RP 2.33 (IC 95% 1.63-3.33) al no aprobar en la última evaluación y una RP 1.87 (IC 95% 1.21-2.91) al reprobado en el grado anterior. A pesar de la tendencia académico-administrativa de evitar la repetición de un curso, entre los acosadores hubo repitentes, la RP encontrada fue de 2.24 (IC 95% 1.57-3.20). La calificación inferior a ocho duplicó el riesgo (RP 2.27, IC 95% 1.59-3.26). La única variable no asociada con la dependiente se refirió a los traslados de una escuela a otra (RP 1.21, IC 95% 0.74-1.98).

De las 12 variables que, en su conjunto, revelan el papel de la escuela como guía y salvaguarda del bienestar del adolescente y disuaden a que se manifiesten o repitan acciones negativas de unos alumnos en perjuicio de otros se encontró lo siguiente:

En tres de las cuatro variables integradas a la categoría acciones pro-sociales de la escuela se obtuvo una asociación estadísticamente significativa. Fue relevante no percibir el respeto promovido entre pares (RP 1.91, IC 95% 1.30-2.80), seguida por no advertir el estímulo a las habilidades personales (RP 1.56, IC 95% 1.07-2.28) y no darse cuenta de la preservación y mejora de bienes comunes (RP 1.46, IC 95% 1.02-2.09). No estuvo asociada –aunque con resultado próximo– la relacionada con la mejora de la convivencia (RP 1.36, IC 95% 0.94-1.96).

En cuanto a la normatividad como elemento de disuasión se comprobó que la no percepción de normas dentro de la escuela duplica la probabilidad de ser acosador (RP 2.22, IC 95% 1.45- 3.39) y opinar que las normas no brindan seguridad muestra una razón de prevalencia de 1.77 (IC 95% 1.24-2.52). Respecto del límite que suponen las sanciones de comportamientos agresivos ninguna variable mantuvo una asociación, no preocupa o teme la “amenaza” de ser sancionado de alguna manera (RP 2.38, IC 95% 0.77-7.33); tampoco preocupan los apercibimientos y menos recibir un reporte: RP de 1.00 (IC 95% 0.65-1.56) y 1.00 (IC 95% 0.66-1.36), respectivamente. En sentido estricto, reprobar una materia es tema delimitado en el campo del aprendizaje, no obstante, es usual que se adicionen o resten “puntos” gracias al comportamiento en clase, esa variable fue la de menor peso estadístico (RP 0.77, IC 95% 0.39-1.53).

La totalidad de variables que se integraron al componente de aliento al agresor estuvieron asociadas con la variable dependiente. Dentro de la categoría *aliados* se registró que en tanto el *bully* cree que compañeros y amigos celebran sus acciones, se octuplica la probabilidad de asumir un comportamiento agresor (RP 8.65, IC 95% 5.88-12.72); o que lo “protegen” casi duplica el riesgo de ser agresor (RP 1.76, IC 95% 1.22-2.55). La conducta disruptiva (iniciar el relajo) tuvo asociación significativa ya que casi sextuplicó el riesgo (RP 5.73, IC 95% 3.94-8.33). El hecho de tener amigos fuera de la escuela que respaldan su comportamiento aumentó cuatro veces la probabilidad de ser agresor al interior de la misma (RP 4.20, IC 95% 2.88-6.13).

En el dúo de variables que refuerzan la conducta agresora incluidas en la categoría *ganancia de ser agresor*, ambas fueron estadísticamente significativas. Tanto percibir que obtiene beneficios debido a su comportamiento (RP 1.60, IC 95% 1.11-2.23) como verse a sí mismo como líder al creer que sus compañeros hacen lo que les dice o pide (RP 7.37, IC 95% 4.32-12.59).

En la categoría *comportamiento de riesgo*, compuesta por una variable, llevar armas a la escuela, casi decuplica el riesgo de ser agresor (RP 9.31, IC 95% 5.51-15.74). Se aclara que se trata del dicho del alumno, no se buscaron armas entre sus pertenencias.

Análisis multivariado

En el cuadro 2 se exponen los resultados del análisis multivariado. Del conjunto de categorías examinadas en cinco de ellas se concentraron las variables explicativas. Ocho factores entraron en el modelo final, el cual presenta un ajuste aceptable a los datos de la muestra (con un valor de $p=0.63$ de acuerdo con la prueba de bondad de ajuste de Hosmer-Lemeshow). Entre los factores de tipo personal y que muestran el desempeño escolar estuvieron asociados con la condición de agresor: pertenecer al sexo masculino (RP 1.59, IC 95% 1.02-2.47), mostrar en la personalidad rasgos de psicoticismo (RP 2.65, IC 95% 1.37-5.12) y obtener un promedio inferior a ocho (RP 2.08, IC 95% 1.36-3.19). De las tres variables referidas fue la de rasgos de psicoticismo la que obtuvo mayor peso estadístico.

No entraron en el modelo final los factores relacionados con la posibilidad de disuadir comportamientos violentos (acciones pro-sociales de la escuela, sanciones, normas, límites ante la autoridad del profesor).

Por otro lado, los factores que alientan o fortalecen al agresor –en su mayor parte– permanecieron en el modelo (aliados, ganancia de ser agresor, comportamiento de alto riesgo). Su ordenamiento según el valor más alto en la razón de prevalencia y con ello cuántas veces aumenta el riesgo –de ser agresor– con su presencia fue el siguiente: llevar armas a la escuela casi quintuplicó el riesgo (RP 4.93, IC 95% 2.63-9.22). El hecho de que los compañeros aprueben los abusos cometidos mediante la risa, aplicar nuevas bromas, hacer sentir al agresor que es ingenioso parece reforzarlo en su comportamiento. Esto es, que los compañeros festejen las acciones del agresor cuadruplica el riesgo de mantenerse bajo esa condición (RP 4.22, IC 95% 2.68-6.66). A la vez, la solidaridad percibida de amigos

que aun fuera de la escuela lo estimulan en sus transgresiones incrementó tres veces el riesgo (RP 3.20, IC 95% 2.03-5.06). Lograr que compañeros secunden ciertas acciones ofensivas e iniciar el “relajo” (disrupción en espacios escolares) más que duplica el riesgo (RP 2.65, IC 95% 1.66-4.22). Con base en la observación aplicada por el grupo de investigación, cuando los agresores involucraron compañeros ocurrieron, al menos, dos situaciones: los volvieron cómplices del *bullying* y, a su vez, confundieron la apreciación del profesor sobre el alumno que realmente inicia o incita el abuso; así, la duda funcionó como medio para evitar amonestaciones (RP 2.99, IC 95% 1.50-5.95) (cuadro 2).

CUADRO 2

Asociación entre factores favorables al mantenimiento de conductas agresivas y el hecho de ser agresor. Resultados de la regresión logística, análisis multivariado. Escuelas secundarias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, 2012

| Factores | p | RP ajustado | Límite inferior | Límite superior |
|---|-------|-------------|-----------------|-----------------|
| Personales | | | | |
| Sexo masculino | 0.039 | 1.59 | 1.02 | 2.47 |
| Rasgo psicoticismo | 0.004 | 2.65 | 1.37 | 5.12 |
| Desempeño escolar | | | | |
| Promedio de calificación <8 | 0.001 | 2.08 | 1.36 | 3.19 |
| Aliados | | | | |
| Tiene amigos fuera de la escuela que apoyan su comportamiento escolar | 0 | 3.20 | 2.03 | 5.06 |
| Inicia relajo | 0 | 2.65 | 1.66 | 4.22 |
| Sus compañeros le festeja su conducta | 0 | 4.22 | 2.68 | 6.66 |
| Ganancia de ser agresor | | | | |
| Compañeros hacen lo que les dice | 0.002 | 2.99 | 1.50 | 5.95 |
| Comportamiento de alto riesgo | | | | |
| Lleva armas a la escuela | 0 | 4.93 | 2.63 | 9.22 |

Constante .000

Resumen del modelo

| Paso | Logaritmo de la verosimilitud -2 | R cuadrado de Cox y Snell | R cuadrado de Nagelkerke |
|------|----------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 8 | 632.818 ^b | .178 | .358 |

Prueba de Hosmer y Lemeshow

| Paso | Chi-cuadrado | gl | Sig. |
|------|--------------|----|------|
| 8 | 4.332 | 6 | .632 |

Elaboración propia

Discusión

La prevalencia de agresores (8.2%) fue menor a la encontrada por autores mexicanos como Joffre-Velázquez (2011) y Albores (2011) quienes registraron 13.1% y 12.27%, respectivamente. La diferencia pudiera explicarse porque en el caso de nuestro trabajo excluimos del grupo de adolescentes agresores a aquellos con un doble papel (víctima y agresor). De acuerdo con Serrano (2006:51) en seis países europeos la incidencia media de agresores fue de 7.2% (las fluctuaciones en los trabajos citados pueden obedecer a diferencias en la metodología aplicada).

De los factores personales explorados, el predominio del sexo masculino en actos agresivos concuerda con lo encontrado en estudios desarrollados en lugares tan heterogéneos como Noruega (Olweus, 1980), España (Avilés, 2006; Serrano, 2006), Uruguay (Cepeda-Cuervo, 2008), Chile (Trautmann, 2008) y Colombia (Redondo, 2012). En el estudio se encontró una razón de dos hombres por cada mujer entre agresores. De las posibles explicaciones de ese fenómeno resaltan aspectos socio-culturales que aluden a los patrones tradicionales en la socialización (Hoffman e Ireland, 1993), al ejercicio de poder masculino y de jerarquía (Olavarría, 2002; Ramírez, López y Padilla, 2009), al hecho de sentir y demostrar fuerza y superioridad (Davis, 2008) a los esfuerzos de auto-regulación (Baumeister y Vohs, 2007), por citar algunos referentes. Desde el campo neurofisiológico habría que contar con las aportaciones de Lenzen (2014) acerca del funcionamiento neuronal como basamento de conductas antisociales o los estudios de efectos hormonales realizados por Archer (2006) y

Moya (2009) en sujetos violentos. Sin duda, la conducta violenta no tiene exclusividad para el hombre, sin embargo, de manera reiterada surge como protagonista desde la violencia interpersonal hasta la social.

Un segundo atributo personal fue el relacionado con los resultados de la prueba de Eysenck (EPJ-J) donde quienes obtienen un alto puntaje en el rasgo de psicoticismo se destacan por la falta de empatía, sostener un comportamiento antisocial, hostil y egocéntrico. En los agresores se encontró que el rasgo de psicoticismo casi triplicó el riesgo de mantener una conducta de abuso. Autores como Cerezo (2001), Connely (2002), Hernández (2011) aplicaron la prueba Eysenck a adolescentes *bullies* y coincidieron con el mismo resultado. Tal característica permite anticipar la falta de adhesión a normas; en la compilación de Sanmartín (2004) los colaboradores Torrubia y Garrido resaltan la psicopatía como un factor predictor de delincuencia y puede observarse en la adolescencia. Por su parte Moffitt (1993), Herrero y Colom (2006) concluyen que la conducta antisocial bien puede relacionarse con la etapa adolescente pero modificarse en la edad adulta.

Se esperaba que el traslado de una escuela a otra mostrara mayor asociación con el agresor debido a la movilidad de alumnos calificados como “problemáticos”, sin embargo, se excluyó desde el análisis bivariado. Permaneció en el modelo final la variable “calificación inferior a 8”; el significado de los promedios de calificación es asunto de gran debate en el marco de la evaluación. Sin intención alguna de entrar a ese debate, la reflexión gira en la posibilidad de un alumno de mantenerse escolarizado, ya que los niveles subsecuentes a la secundaria exigen altos promedios. Es posible que un adolescente acosador tenga menos oportunidades ulteriores.

Resaltó el hecho que ninguno de los factores de disuasión del comportamiento agresor se asociara a éste en el análisis multivariado. Las acciones pro-sociales seguidas por la escuela y los límites de la autoridad del profesor exhibieron la menor probabilidad de asociación advertida ya en el análisis bivariado. Los medios de control de profesores –reportes, calificaciones, reprobación, enviar al alumno a rendir cuentas ante el director (a) y con la presencia de sus padres, etcétera– no provocan “temor” o preocupación; esos medios, con sentido administrativo-burocrático parecen no ser significativos para los adolescentes.

Por lo dicho previamente la normativa escolar se restringe mayoritariamente a elementos formales. Se coincide con Corona (2004) acerca de la

discrecionalidad en la aplicación de reglas y, como destaca Ball (1994:32), en la cotidianidad escolar subsiste una libre “visión sobre la educación y la interpretación de la política escolar oficial” por parte de profesores, cuya historia de vida determinada por sus experiencias (las de tipo personal doméstico y la estructuradas durante su formación como profesor) abona el conjunto de ideas sobre el “deber ser” o “saber estar” institucional. Es posible que la variedad de reglas entre sus gestores las torne nebulosas y el señalamiento de medidas correctivas ingrese a la esfera de la incertidumbre, por cualquiera de esas razones, el agresor puede apostar a que pasará desapercibido el abuso al que somete a los compañeros.

De acuerdo con Bandura (1977) y Burgess y Akers (1966), se entiende que la aplicación inmediata de una sanción ante la comisión de una transgresión envía al menos dos mensajes: se busca impedir la materialización de nuevas y repetidas agresiones, y se enseña a hacerse responsable de sus actos al transgresor, además le correspondería resarcir el daño. En primera instancia la comunidad escolar debería darse cuenta que las sanciones existen; luego, las sanciones deberían ser lo suficientemente persuasivas, de suerte tal que el adolescente evite comportamientos agresores. En el análisis se reveló que la manera como se perciben las sanciones tanto en lo que se refiere al equilibrio entre falta-sanción, como en la coherencia entre lo que se dice y hace (cumplir los “castigos”) indica sentido negativo, esto es, el adolescente transgresor no percibe el mensaje de autoridades escolares donde se posicionan contra la violencia. Si las normas están insuficientemente señaladas, las sanciones o acciones de corrección entran a un terreno aún más difuso.

Tieghi (2004) destaca –en su reconocido tratado de criminología– que la desorganización social tiene un efecto sobre el aprendizaje social, la conducta se adapta a las situaciones ambientales negativas y las incorpora cerebralmente, es decir, se aprende a ser negativo porque esa es la forma exitosa de relación con su medio social. La carencia de normas contribuye de manera sustancial con la desorganización social. La circularidad entre carencia de normas-comportamientos hostiles-desorganización, deducida por el autor es aplicable al presente estudio dadas las evidencias obtenidas.

El *bullying* comporta una transgresión de normas de convivencia. Y, en tanto esa transgresión es perpetrada por niños, niñas o adolescentes, convulsiona a los observadores, en particular, los adultos. La formulación de reglas restringe la liberación de impulsos –de los que el mismo ser humano

siente necesidad de protegerse—. Las normas-valores en su conjunto son la piedra angular de la coexistencia humana. La enunciación de la norma es un paso para obtener el apego a la misma, seguida de su internalización; entonces, abandona su condición de elemento externo para formar parte de la experiencia subjetiva. Dado que a nivel multivariado no se encontró alguna variable disuasoria asociada con la variable dependiente, es posible que no sean las medidas disciplinarias las que eviten el acoso sino la experiencia de la impunidad la que actúe como caldo de cultivo de la violencia escolar.

En relación con los factores que alientan y de cierta manera refuerzan el comportamiento del agresor se observó que fueron más numerosos, mantuvieron una razón de prevalencia más alta y en mayor número de variables (ver cuadro 2).

En el aula donde transcurre la actividad escolar e incluso fuera de ella, el acosador percibe que los compañeros y/o amigos aceptan (*festejan*) o solapan su comportamiento violento; de acuerdo con Saucedo (2004) hay una línea sutil entre el relajo como manifestación de alegría y los actos referidos como indisciplina (la que frecuentemente encabeza el transgresor).

Otro fenómeno puede estar oculto, como demostró Milgran (1974) en su famoso experimento sobre obediencia a la autoridad, suele ocurrir que un sujeto se muestre dócil o respalde al individuo a quien se le atribuye el ejercicio de poder. Si se extrapola ese hallazgo no resultaría extraño inferir una explicación alternativa sobre la atracción que ejerce el agresor: un alumno se suma a otro que es visto con temor debido al uso de fuerza física o emocional que aplica para imponerse. Adicionalmente, contar con amigos incluso no inscritos en la escuela pero que respaldan al agresor en su comportamiento tiene sobre éste un efecto sinérgico.

A pesar que en el país la portación y uso de armas no es legal, en el contexto generalizado de violencia se facilita la obtención de las mismas (González Pérez *et al.*, 2014). Si bien no constó a los investigadores que los alumnos llevaran armas a la escuela o amenazaran con ellas —incluso sin mostrarlas— la sola afirmación del alumno sobre su portación parecería factor que le empodera y a víctimas y observadores les atemoriza.

Limitaciones

Es conocido el hecho de sobre-registro o sub-registro de datos en las encuestas por efecto de declaraciones inexactas, en particular, en el uso de

cuestionario auto aplicado –como nuestro caso– los resultados pueden estar sesgados por la deseabilidad social. Además, hay que tomar en cuenta edad y sexo como condiciones relacionadas al factor de autoengaño o de manejo de la imagen; aunque al respecto Ferrando y Chico (2000) indican que la presencia de uno de esos factores revelan por sí mismos ciertos rasgos de personalidad.

Por otra parte, en el análisis se optó por un punto de corte basado en una reflexión teórica para conjuntar las opciones de la escala “a menudo” y “siempre”, lo cual pudiera influir en cómo determinar quién es o no agresor y alterar con ello la estimación del número de agresores. No obstante, la alta confiabilidad interna de la escala de acciones agresivas parece aminorar este posible sesgo de selección.

Finalmente, se reconoce otra limitante del estudio: al ser transversal (o sea, que mide en el mismo momento tanto el efecto, en este caso el ser agresor, como la exposición a los factores explicativos estudiados), no se puede conocer con certeza si una variable realmente antecedió en el tiempo al efecto, por lo que más que relaciones causales, en este estudio se hallaron asociaciones entre variables; esto permitió establecer la probabilidad de que un alumno sea agresor en presencia de determinados factores explicativos en comparación con otros no expuestos a esos factores.

Conclusiones

Los datos muestran que la escuela como escenario donde se perpetra violencia entre compañeros no brinda elementos disuasorios –al menos no son percibidos– de un comportamiento agresor. Si bien, las normas de convivencia pueden no ser necesariamente explícitas (sería mejor que lo estuvieran), las acciones adoptadas sobre lo inaceptable que resultan las burlas, exclusión, golpes y amenazas deberían enviar un mensaje claro de los límites escolarmente establecidos. Es importante que las medidas disciplinarias cumplan con un papel pedagógico. Esto es, coloquen al adolescente en posición de entender el impacto que tienen sus acciones. En el estudio se evidencia el incremento en el riesgo de ser agresor ante la presencia de factores que lo alientan o refuerzan, se destaca que el estilo de interacción entre alumnos es bifacial. Hay un rostro marcado por el temor de la víctima hacia el agresor, ese temor puede subyacer entre los observadores, principalmente, ante las amenazas de uso de armas. Otra cara se identifica con la percepción que tiene el *bully* sobre la aprobación

de amigos y compañeros de su comportamiento hostil; la posible ganancia –emocional– y el ejercicio de poder son factores que pueden instarle a repetir la experiencia.

Agradecimientos:

Este artículo se deriva de un estudio de mayor escala, “Violencia entre adolescentes. De la escuela secundaria al Tutelar de Menores”, con cofinanciación de Conacyt y la Universidad de Guadalajara, núm. 84 181.

Referencias

- Abramovay, Miriam (2005). “Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 833-864.
- Adjmi, Robert Edward (2013). “*Bullying*, the new civil rights agenda spreading throughout the nation: Embrace It? Extinguish It? Or Contain It?”, *Law School Student Scholarship*, paper 396. Disponible en: http://scholarship.shu.edu/student_scholarship/396.
- Albore-Gallo, Lilia; Saucedo-García, Juan Manuel; Ruiz-Velasco, Silvia y Roque Santiago Eduardo (2011). “El acoso escolar (*bullying*) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México”, *Salud Pública de México*, vol. 53, núm. 3, pp. 220-227.
- Akers, Ronald L. (1990). “Rational choice, deterrence, and social learning theory in criminology: The path not taken”, *Journal of Criminal Law and Criminology* (Chicago), vol. 81, núm. 3, pp. 653-678.
- Archer, John (2006). “Testosterone and human aggression: an evaluation of the challenge hypothesis”, *Neuroscience and Bio behavioral Reviews* (Reino Unido), vol. 30, núm. 3, pp.319-345.
- Avilés, José María (2006), “Diferencias de atribución causal en el *bullying* entre sus protagonistas”, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, (España), vol. 4 núm. 2, pp. 201-220.
- Ball, Stephen J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, España: Paidós.
- Bandura, Albert (1977). *Social Learning Theory*, Nueva York: General Learning Press.
- Baumeister, Roy F.; Vohs Kathleen D. y Tice Dianne M. (2007). “The strength model of self-control”, *Current Directions in Psychological Science*, vol. 16, núm 6, pp. 351-355.
- Berndt, Thomas J (2002). “Friendship quality and social development”, *Current Directions in Psychological Science*, vol. 11, pp. 7-10.
- Burgess, Robert L. y Ronald L. Akers (1966). “A differential association reinforcement theory of criminal behavior”, *Social Problems*, vol. 14, núm. 2, pp.128-147.
- Cepeda-Cuervo, Edilberto; Pacheco-Durán, Pedro N.; García-Barco, Liliana; Piraquive-Peña, Claudia J. (2008). “Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media”, *Revista de Salud Pública* (Colombia), vol. 10, núm. 4, pp. 517-528.

- Cerezo-Ramírez, Fuensanta (2001). "Variables de personalidad asociadas en la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años", *Anales de Psicología* (España), vol. 17, núm. 1, pp. 37-43.
- Ciairano, Silvia; Rabaglietti, Emanuela; Roggero, Antonella; Bonino, Silvia y Beyers, Wim (2007). "Patterns of adolescent friendships, psychological adjustment and antisocial behavior: The moderation role of family stress and friendship reciprocity", *International Journal of Behavioral Development*, vol. 31, núm. 6, pp. 539-548.
- Connolly, I. y O'Moore, M. (2002). "Personality and family relations of children who bully", *Personality and Individual Differences* (EUA), núm. 35, pp.559-567.
- Corona-Gómez, Antonio (2004). "El sistema de reportes y sanciones aplicados a la indisciplina en una escuela secundaria", en Furlan-Malamud, Alfredo; Saucedo-Ramos, Claudia L. y Lara-García, Baudelio (coord.) *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara-CUCS/SEP, pp. 89-112.
- Davis, Stan y Davis Julia (2008). *Crecer sin miedo. Estrategias positivas para controlar el acoso escolar o bullying*, Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Durkheim, Émile (1978). *Las reglas del método sociológico*, Madrid: Akal.
- Eysenck Sybyl G. y Lara Cantú María Asunción (1992). "Estudio transcultural de la personalidad en niños mexicanos e ingleses", *Salud Pública de México*, núm. 34, pp. 50-57.
- Ferrando, Pere J. y Chico, Eliseo (2000). "Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne", *Psicothema*, (España), vol. 12, núm.3, pp. 383-389.
- Fleiss, Joseph L.; Levin, Bruce y Cho Paik, Myunghee (2003). *Statistical methods for rates and proportions*, 3ra ed., Nueva York: Wiley.
- Furlan-Malamud, Alfredo (coord.) (2003). "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia", en Piña, Juan Manuel; Furlan, Alfredo y Sañudo, Lya (coord.) *Acciones, actores y prácticas educativas*, col. La investigación educativa en México 1992-2002, núm 2, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM, pp. 245-308.
- Furlan-Malamud, Alfredo; Saucedo-Ramos, Claudia y Lara-García, Baudelio (coord.) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara-CUCS/SEP.
- Furlan-Malamud, Alfredo y Spitzer-Schwartz, Terry Carol (2013). "Panorama Internacional", en Furlan-Malamud, Alfredo y Spitzer-Schwartz (coord.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, Ciudad de México: ANUIES, pp. 39-69.
- Hernández Muro, Alexandra (2011). "Elaboración del cuestionario de factores predictores del *Bullying*. Questionnaire predictors of *Bullying*", *Rev Psicol Hered* (Perú), núm. 6, pp. 12-19.
- Fierro-Evans, Ma. Cecilia; Lizardi, Adela; Tapia, Guillermo y Juárez, Maricela (2013). "Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México", en Furlan-Malamud y Spitzer-Schwartz (coord.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, Ciudad de México: ANUIES, pp. 71-113.

- González Pérez, Guillermo Julián; Vega López, María Guadalupe; Vega López, Lorena; Muñoz de la Torre, Armando; Valle Barbosa, María Ana; Flores Villavicencio, María Elena (2014). "Violencia y armas de fuego: a problemas en aumento, soluciones inciertas", en María Elena Flores Villavicencio, Guillermo Julián González Pérez, María Guadalupe Vega López (coords.) *Problemas de salud en los adolescentes. Una perspectiva socioepidemiológica*, México: Editorial Universitaria, pp. 26-36.
- Joffre-Velázquez, Víctor Manuel; García-Maldonado, Gerardo; Saldívar-González, Atenógenes; Martínez-Perales, Gerardo; Lin-Ochoa, Dolores; Quintanar-Martínez Sandra y Villasana-Guerra, Alejandra (2011). "Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo", *Bol Med Hosp Infant Mex*, vol. 68, núm. 3, pp. 193-202.
- Herrero, Oscar y Colom, Roberto (2006). "¿Es verosímil la teoría de la delincuencia de David Lykken?", *Psicothema* (España), vol. 18, núm. 3, pp. 374-377.
- Hoffmann, John P.; Timothy Ireland y Cathy Spatz Widom (1993). "Traditional socialization theories of violence: A critical examination", en John Archer (ed.), *Male Violence*, Londres: Routledge, pp.289-309
- Jaccard, James; Blanton, Hart y Dodge, Tonya (2005). "Peer influences on risk behavior: An analysis of the effects of a close friend", *Developmental Psychology*, vol. 41, núm. 1, pp. 135-147.
- Kyriakidesa, Leonidas; Creemersb, Bert P.M.; Papastylianouc, Dona y Papadatou-Pastoud, Marietta (2014). "Improving the school learning environment to reduce *Bullying*: An experimental study", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 58, núm. 4, pp. 453-478.
- Kelling, George L. y Coles, Catherine M. (1998). *Fixing broken windows. Restoring order and reducing crime in our communities*, Nueva York: Touchstone Press.
- Lenzen, Manuela (2014). "Hiperescáner: neurología de la interacción social", *Mente y Cerebro* (España), núm. 68, pp. 72-75.
- Martínez, José William; Tovar-Cuevas, José Rafael; Rojas-Arbeláez, Carlos; Duque-Franco, Adriana (2008). "Agresividad en los escolares y su relación con las normas familiares", *Rev. Colomb. Psiquiat*, vol. 37, núm. 3, pp. 365-377.
- Matthews, Shelley Keith y Agnew, Robert (2008). "Extending deterrence theory. do delinquent peers condition the relationship between perceptions of getting caught and offending?", *Journal of Research in Crime and Delinquency*, vol. 45, núm. 2, pp. 91-118.
- Milgram, Stanley (1974). *Obedience to Authority: An Experimental View*, Nueva York: Harpercollins.
- Moffitt, Terrie E. (1993). "Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy", *Psychological Review*, vol. 100, núm. 4, pp. 674-701.
- Moya-Albiol, Luis y Serrano Rosa, Miguel Ángel (2009). "Relación entre testosterona y violencia en adultos: el estado actual de la cuestión", *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/numero32/article9/texto.html>
- Olavarría, José (2002). "Hombres e identidad de género: algunos elementos sobre los recursos de poder y violencia masculina", *Reunión Internacional "Masculinidad y ejercicio del poder"*, Tapalehui, Morelos, mimeo.

- Olweus, Dan; Mattsson, Ake; Schalling, Daisy y Low, Hans (1980). "Testosterone, aggression, physical, and personality dimensions in normal adolescent males", *Psychosomatic Medicine*, vol. 42, núm. 2, pp. 253-269.
- Olweus, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid: Morata.
- Olweus, Dan (2013). "School bullying: development and some important challenges", *Annual Review of Clinical Psychology*, vol. 9, núm. 1, pp. 751-780.
- Ramírez-Rodríguez, Juan Carlos; López-López, Gema Cithlalli y Padilla-González, Francisco José (2009). "¿Nuevas generaciones, nuevas creencias? Violencia de género y jóvenes", *La Ventana* (México), vol. 29, pp. 110-145.
- Redondo-Pacheco, Jesús y Guevara-Melo, Eliana (2012). "Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto-Colombia", *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (Colombia), núm. 36, pp. 173-192.
- Rockwell, Elsie (1997). "La dinámica cultural en la escuela", en Álvarez, Amelia (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid: Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.
- Sanmartín, José (coord.) (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*, Madrid: Ariel.
- Saucedo-Ramos, Claudia L. (2004). "El "relajo" y el "respeto" en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar", en Furlan-Malamud; Saucedo-Ramos y Lara-García (coords.) *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara-CUCS/SEP, pp. 33-52.
- Serrano Sarmiento, Ángela (2006). *Acoso y violencia en la escuela*, Madrid: Ariel.
- Tieghi, Osvaldo Nelo (2004). *Tratado de criminología*, 3ra ed., Buenos Aires: Editorial Universidad.
- Trautmann M., Alberto (2008). "Maltrato entre pares o 'bullying'. Una visión actual", *Rev Chil Pediatr*, vol. 79, núm. 1, pp. 13-20.
- Tremblay, R. E.; Nagin, D. S.; Séguin, J. R.; Zoccolillo, M.; Zelazo, P. D. y Boivin M. (2004). "Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors", *Pediatrics*, vol. 114, núm. 1, pp. 43-49.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2009). *¿Cómo diseñar un reglamento disciplinario escolar?*, Venezuela: Mundo Gráfico.

Artículo recibido: 1 de marzo de 2016

Dictaminado: 11 de mayo de 2016

Segunda versión: 8 de junio de 2016

Aceptado: 16 de junio de 2016