

# I. Cinco explicaciones del acoso escolar. Panorama general de la investigación y algunos resultados en secundarias de Aguascalientes

Gustavo Muñoz Abundez<sup>1</sup>

**Sumario:** A. Prevalencia del acoso escolar y etapas de la investigación en el tema; B. Causalidad en investigación educativa y explicaciones del acoso escolar; C. Causas del acoso escolar en alumnos de secundarias de Aguascalientes; D. Conclusiones; E. Bibliografía.

## Resumen

Este trabajo proporciona un panorama general de los principales resultados en el estudio científico del fenómeno del acoso escolar desde una perspectiva internacional, destacando algunos obtenidos en el contexto mexicano. Como preámbulo a la exploración del origen del acoso escolar, el autor se detiene brevemente en la discusión sobre la posibilidad de las ciencias sociales y de la investigación educativa en particular, para establecer las causas de los fenómenos que estudia, a manera de advertencia sobre el gran reto que supone para los investigadores determinar las razones que provocan la aparición del acoso en las escuelas.

Posteriormente, y sin pretender establecer las causas definitivas de este complejo problema, se exploran cinco ideas en las que algunos autores coinciden sobre el origen del fenómeno, obtenidas a partir de la reflexión teórica y de la selección de hallazgos relevantes sobre la abundante investigación producida en el tema.

Finalmente, se ofrecen algunos resultados de una investigación reciente dirigida por el autor en un estudio que involucró la participación de alumnos y profesores de 30 escuelas secundarias de Aguascalientes, en los que se destaca las razones que los propios alumnos agresores y agredidos señalan como causales de las manifestaciones que se registran en la escuela a la que asisten.

---

<sup>1</sup> Profesor investigador en el departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

## Introducción

La investigación empírica del acoso escolar emergió en el norte de Europa en la región escandinava integrada por los reinos de Noruega, Suecia y Dinamarca<sup>2</sup>. El interés público por esos estudios se incrementó dramáticamente a finales de los años noventa en Estados Unidos y Canadá por fenómenos distintos al acoso como tal, pero asociados: el aumento de suicidios y asesinato de estudiantes, particularmente por dos eventos destacados, entre otros: el asesinato de Reena Virk de 14 años por seis compañeras de escuela en 1997, en una noche de fiesta en la ciudad de Victoria, en la provincia de Columbia Británica, Canadá y por la masacre en la secundaria “Columbine” en el condado de Jefferson, Colorado, Estados Unidos en 1999, en el que un par de estudiantes mataron a 12 compañeros y a un profesor para luego suicidarse.

Entonces los medios de comunicación y la academia nacional e internacional se volcaron sobre el tema<sup>3</sup>. El conocimiento publicado era principalmente el del investigador noruego, además de algunos informes de conducta delictiva de adolescentes<sup>4</sup>.

En México hay algunos casos documentados, muy recientes, del mismo tipo de los que provocaron el enorme interés por la violencia escolar. El 29 de mayo de 2014, Ricardo Alvarado Ordóñez, un alumno de 13 años de la secundaria 574 “Gustavo Braz Prada”, en el Estado de México,

---

<sup>2</sup> Olweus, D., *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, UK, London, Hemisphere, 1978; Olweus, D., *Bullying at school*. UK, Cambridge, Ma. Blackwell, 1993; Olweus, D., “Sweden”, in P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D.Olweus, D., *Peer harassment: A critical analysis and some important questions*, in J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school*, USA, NY, Guilford Press, 1999, pp. 3-20.

<sup>3</sup> Marr y Fields, *Bullicide. Death at playtime*, Great Britain, Wessex Press, Wantage, Oxfordshire, 2001; Godfrey, R., *Under the bridge: The true story of the murder of Rina Virk*, USA, New York, Simon & Schuster, 2005; Cullen, D., *Columbine*, USA, New York, Twelve Hachette Book Group, 2009; Hymel, S. & Swearer, S. M., “Four Decades on School Bullying”, en *American Psychologist. American Psychological Association*, vol. 70, núm. 4, 2015, pp. 293-299; y, Hymel, S. & Swearer, S.M., “Understanding the psychology of bullying, Moving Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model”, en *American Psychologist. American Psychological Association*, vol. 70, núm. 4, May-June, pp. 344-353.

<sup>4</sup> Department of Justice Canada, 2003; Avilés Martínez, José M., “La intimidación y el maltrato en los centros escolares (Bullying)”, *Revista Lan Osasuna*, núm. 2, 2002; Soen, Dan, “School Violence and its Prevention in Israel”, *International Education Journal*, vol. 3, núm. 3, 2002; Muñoz, Gustavo, “Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 13, núm. 39, México, oct-dic. 2008.

fue asesinado de un disparo en la frente por un compañero de 15 años<sup>5</sup>. El 18 de enero de 2017, en el “Colegio Americano del Noreste” –Monterrey– un alumno disparó a la Maestra Cecilia Solís Flores y a otros dos compañeros, ambos de 14 años, para luego quitarse la vida de un disparo en la cabeza; posteriormente los compañeros fueron dados de alta médica, pero la maestra falleció el 29 de marzo<sup>6</sup> (No obstante, la gran resonancia social de estos casos y la relevancia otorgada a ellos en los medios, no reflejan el fenómeno de acoso escolar que se vive cotidianamente en las escuelas y en las aulas, que tiende a ser menos visible ya que la gran mayoría de las víctimas no suele informar a los padres o a sus profesores y esa proporción aumenta con la edad, especialmente si se trata de alumnos hombres<sup>7</sup>.

Acoso escolar es agresión interpersonal a compañeros de la escuela en la que se intenta repetidamente hacer daño de una o distintas maneras, aprovechando un desequilibrio de poder entre agresor y agredido de tipo social, individual o físico<sup>8</sup>. Pero las descripciones de los alumnos sobre el fenómeno no siempre incluyen estos componentes, lo que ha derivado en la existencia de muchas definiciones basadas en distintos acercamientos<sup>9</sup>. No se trata de un simple problema entre acosador y víctima, se reconoce como un fenómeno grupal en contextos sociales donde varios factores sirven para promoverlo, mantenerlo o suprimirlo<sup>10</sup>.

La mayoría de los estudios dependen del auto reporte por su eficiencia y economía lo que disminuye la perspectiva exclusiva de los perpetradores y las víctimas, por ello, la consistencia psicométrica para me-

---

<sup>5</sup> “Balea joven a compañero en salón”, *El norte*, 29 de mayo de 2014, [http://www.elnorte.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=245828&md5=bedb35cdae8aa20e490ceda-95865460b&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe\\_](http://www.elnorte.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=245828&md5=bedb35cdae8aa20e490ceda-95865460b&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe_)

<sup>6</sup> “Muere maestra baleada en Colegio Americano del Noreste”, *Milenio*, 29 de marzo de 2017, [http://www.milenio.com/region/muere-maestra-baleada-colegio\\_americano\\_noreste-milenio-monterrey\\_0\\_928707377.html\\_](http://www.milenio.com/region/muere-maestra-baleada-colegio_americano_noreste-milenio-monterrey_0_928707377.html_)

<sup>7</sup> Smith, P.K. and Ananiadou, K., “The nature of school bullying and the effectiveness of school based interventions”, *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, vol. 5, núm. 2, April 2003.

<sup>8</sup> Centro para el control de enfermedades de Estados Unidos. Véase: Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., and Lumpkin, C. D., *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0.*, USA, Atlanta, GA, National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention, and U. S. Department of Education, 2014; Asociación Americana de Psicología, 2007; Asociación Nacional de Psicólogos Educativos, 2012

<sup>9</sup> Hymel, S. & Swearer, S. M., “Four Decades...”, *op. cit.*; Hymel, S. & Swearer, S.M., “Understanding the psychology...”, *op. cit.*

<sup>10</sup> *Idem.*

dirlo debe basarse en el uso de distintos informantes (profesores, padres, observaciones directas, etc.). Es preciso reconocer, junto con Hymel y Swearer<sup>11</sup> que no hay un parámetro acordado para captarlo con precisión, ya que se trata de una conducta compleja, oculta y que involucra múltiples participantes.

## Prevalencia del acoso escolar y etapas de la investigación en el tema

La magnitud de alumnos involucrados depende del diseño de los estudios, las culturas y los contextos específicos de los acercamientos. El rango de porcentaje de agredidos van generalmente del 10% al 33% mientras que los que aceptan agresiones a otros van del 5% al 13%, los hombres reportan más acoso, mientras que las mujeres reportan más victimización<sup>12</sup>.

El primer diagnóstico nacional realizado en México se publicó en 2007 y mostró, en congruencia con los datos anteriores, que en primaria el 19% participó en peleas en las que dio golpes, el 10.9% en robo o amenaza a otros estudiantes, el 9% en daños a la escuela y el 2.1% en robo de objetos o dinero. En secundaria el 11.1% participaron en peleas con golpes, 7.3% en daño a instalaciones, 6.8% en la intimidación o amenaza a otros y el 1.3% en el robo de objetos<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> *Idem*.

<sup>12</sup> Cassidy, T., "Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context", en *Social Psychology of Education*, 12, 2009, pp. 63-76, <http://dx.doi.org/10.1007/si1218-008-9066-y>; Dulmus, C., Sowers, K., and Theriot, M., "Prevalence and bullying experiences of victims and victims who become bullies (bully-victims) at rural schools", *Victims & Offenders*, 2006, pp. 15-31, <http://dx.doi.org/10.1080/15564880500498945>; Kessel Kessel Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A., and Coulter, R. W. C., "Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students", *American Journal of Public Health*, vol. 102, 2012, pp. 171-177, <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2011.300308>; Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. and Scheidt, P., "Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment", *JAMA. Journal of the American Medical Association*, vol. 285, 2001, 2094-2100 pp., <http://dx.doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>; Perkins, H. W., Craig, D. W., and Perkins, J. M., "Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools", *Group Processes & Inter-group Relations*, vol. 14, 2011, pp. 703-722, <http://dx.doi.org/10.1177/1368430210398004>; Peskin, M. F., Tortolero, S. R., & Markham, C. M., "Bullying and victimization among black and Hispanic adolescents", *Adolescence*, vol. 41, 2006, pp. 467-484.

<sup>13</sup> Aguilera, M.A., *et al.*, *Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México*, México, INEE, 2007, pp. 36 y 37.

Como se dijo, típicamente se reporta mayor acoso por parte de los hombres y las mujeres reportan más victimización<sup>14</sup>. Eso también se observó en el estudio mexicano.

Longitudinalmente, este fenómeno se detecta desde preescolar, pero los mayores porcentajes se observan en el último año de primaria o primero de secundaria, declinando hacia el final del bachillerato, detectando una tendencia a disminuir el porcentaje de victimización desde un 22% hasta un 37% a partir del sexto grado aproximadamente hasta el final de lo que en México es educación obligatoria (grado 12)<sup>15</sup>. El diagnóstico de México registró también una disminución en el índice de participación en actos de violencia de 8.8 a 5.6<sup>16</sup> de alumnos de primaria a secundaria<sup>17</sup>.

Hay importantes variaciones entre países. Las distancias en porcentajes en un estudio de la Organización Mundial de la Salud que consideró 43 países, van desde un 2% hasta 32% en victimización y de un 1% hasta un 36% en acoso<sup>18</sup>. No obstante de esas variaciones, hay autores que afirman que en términos globales, el crecimiento del fenómeno está documentado:

*“El incremento de estas conductas en los últimos 25 años, estimado por estudios objetivos y controlados, está entre el 100 y el 50% [...] Se calcula que hoy, solamente en el Reino Unido,*

---

<sup>14</sup> Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., and Sadek, S., “Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation”, *School Psychology Quarterly*, vol. 25, 2010, 65-83 pp. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020149>; Olweus, D., *Bullying at school*, op. cit.

<sup>15</sup> Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., DeLooze, M., Roberts, C Barnekow, V., “Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey”, *Health Policy for Children and Adolescents*, núm. 6. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe, 2012; Espelage and Swearer, “Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here?”, *School Psychology Review*, vol. 12, núm. 3, 2003, 365-383 pp.; Tracy, Vaillancourt, McDougall, Patria, Duku, Eric et al. “Optimizing Population Screening of Bullying in School-Aged Children”, *Journal of School Violence*, vol. 9, núm. 3, 22 de junio de 2010, 233-250 pp.; DeVoe, J. F., & Bauer, L., *Student victimization in U.S. schools: Results from the 2009 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey (NCES 2012—314)*, USA, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC, U.S. Government Printing Office, 2011.

<sup>16</sup> El índice está integrado por las variables de participación en peleas, daño a instalaciones, robo, actos de intimidación a compañeros y tiene una escala de 0 a 100.

<sup>17</sup> Aguilera, M.A. et al., *Disciplina, violencia y consumo...*, op. cit.

<sup>18</sup> Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., DeLooze, M., Roberts, C Barnekow, V., “Social determinants...” op. cit.

*existe medio millón de adolescentes gravemente problemáticos [...] En España, los adolescentes en centros de reinserción se elevan a 30 000, las agresiones a profesores se han incrementado en 32% en los últimos dos años [...] y la agresión violenta hacia los padres se presenta en una frecuencia 6 veces mayor que en 2006.*<sup>19</sup>

En el estudio del fenómeno, Smith<sup>20</sup> reconoce cuatro etapas: la primera de los años setenta a 1988, desde el primer trabajo de Olweus en 1973, centrado en conductas verbales y físicas, haciendo el primer estudio nacional en 1983 y una primera versión del programa de atención al acoso en 1983-1985, lo que inspiró posteriores trabajos. La segunda etapa de 1989 a mediados de la década de los noventa, se caracterizó por la aparición de libros y artículos en revistas en otros países; se generaron una variedad de definiciones del acoso que incluyeron el acoso indirecto y relacional, crecieron los trabajos de corte internacional, aumentaron los contactos entre investigadores de Norteamérica y Japón (*ijime* es el equivalente al acoso en japonés) para cerrar esa etapa con el estudio de la UNESCO de Monbusho/UNESCO en 1999<sup>21</sup>. La tercera etapa va de mediados de los noventa a 2004, período en el que se desarrolló un programa internacional de investigación, aparecieron muchas más investigaciones, sustantivamente en Europa y se realizaron conferencias internacionales. Un importante paso metodológico fue la introducción de los roles de los participantes en el acoso<sup>22</sup>, se desarrolló un destacado trabajo de acoso y victimización en Estados Unidos, en Australia y Nueva Zelanda. La última etapa, de 2004 a la fecha, se caracterizó por el interés en el acoso mediante mensajes de texto y correo electrónico; a mitad de la década del 2000. Con el incremento de los teléfonos inteligentes y el gran incremento de redes sociales, se han ampliado las herramientas para quienes desean acosar a otros; aunque se siguen desarrollando trabajos sobre el acoso “tradicional”<sup>23</sup>.

---

<sup>19</sup> Del Barrio, M.V., “Violencia Juvenil”. En J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J. Vera (coords.) *Reflexiones sobre la violencia*. México-Argentina-España, Instituto Centro Reina Sofía-Siglo XXI, 2010, p. 256.

<sup>20</sup> Smith, Peter, “School bullying”, *Problemas e Practicos*, núm. 71, 2013, pp. 81-98.

<sup>21</sup> *Idem*.

<sup>22</sup> Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A., “Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group”, *Aggressive Behaviour*, núm. 22, 1996, pp. 1-15.

<sup>23</sup> Cfr. Smith, Peter, “School bullying”, *Problemas e Practicos*, *op. cit.*

## Causalidad en investigación educativa y explicaciones del acoso escolar

Determinar la causa de un fenómeno social y educativo tan complejo, como el acoso escolar, es un problema fundamental de la investigación que involucra distintas perspectivas y es una discusión que sigue abierta. La apretada síntesis que se ofrece a continuación sobre las ideas para establecer explicaciones sólidas, pretenden mostrar algunos caminos que se han recorrido para abordar este asunto y, al mismo tiempo, señalar el gran reto que representa para la investigación educativa, desentrañar los factores que provocan el acoso escolar.

A partir del siglo XVII la idea de causa en la ciencia se asoció con “producción” (causa eficiente de Aristóteles); Newton la asoció con el *poder que provoca* el movimiento en un cuerpo en reposo mientras que Galileo la observó como una condición *sin equa non*: si no se da “x”, no se da “y”. David Hume (1739, 1748, 1786, en Tacq, 2010) señaló que el ser humano –y por tanto la ciencia- no es capaz, en absoluto, de establecer la causa de un fenómeno, afirma que el conocimiento de relaciones causales nunca es apriorístico –o deducción pura-; concluyó que cuando observamos dos hechos como causa y consecuencia hacemos una conjunción constante y después de algún tiempo, mediante el mecanismo psicológico de asociación, gradualmente empezamos a desarrollar una creencia causal.

Kant<sup>24</sup> por el contrario, señaló que las capacidades cognitivas apriorísticas en el ser humano, combinadas con la experiencia, permiten generar conocimiento causal objetivo. Pero Mackie<sup>25</sup> señala que es posible que haya fenómenos entre un evento y otro (causa y efecto) que influyan en el efecto, de los que podemos no ser conscientes y eso no tiene que ver con nuestra capacidad apriorística. Por su parte, Popper y Hempel<sup>26</sup>, señalan que las afirmaciones causales se sostienen en la construcción de leyes generales de base y sirven como hipótesis que se convierten en afirmaciones causales probadas empíricamente. Hay otras formulaciones

---

<sup>24</sup> Tacq, J., “Causality in qualitative and quantitative research”, *Springer science+Business Media B.V.*, 5 January 45, 2010.

<sup>25</sup> Mackie, J., *The Cement of the Universe. A Study of Causation*, USA, Oxford University Press, 1974.

<sup>26</sup> Popper, K., *The Logic of Scientific Discovery*, UK, London, Hutchinson, 1959; Hempel, C.G., *Aspects of Scientific Explanation and other Essays in the Philosophy of Science*, UK, London, Collier-MacMillan, 1965.

sobre la causalidad, como la basada en la probabilidad de que ocurra un fenómeno, fuertemente sustentada en métodos estadísticos<sup>27</sup>, por otro lado, acepta que las relaciones causales existen, aunque son una porción muy pequeña de la realidad ya que hay una serie de condiciones muy rígidas que se deben cumplir para atribuir causa (producción, condicionalidad, unicidad, asimetría, invariabilidad, linealidad, adición, continuidad, etc.). Mackie<sup>28</sup> propone la idea del *campo causal*, en donde hay condiciones necesarias pero insuficientes para provocar un fenómeno y su combinación es lo que determina su ocurrencia. Harré y Madden<sup>29</sup> señalan que los eventos particulares poseen poderes, potencialidades y posibilidades y que de eso depende la causalidad. Finalmente, Bashkar<sup>30</sup>, se ubica entre el empirismo clásico de Hume y el idealismo trascendental de Kant autodefiniéndose como un *realista trascendental*. Habla de necesidades naturales (mecanismos naturales y estructuras del mundo, independiente de la actividad humana) y de poderes causales (observados al reconocer el mecanismo de causa, el proceso).

Lo anterior muestra que cualquier afirmación que identifique determinadas condiciones, hechos, circunstancias, etc. como causas del acoso, pueden ser cuestionadas desde distintos puntos de vista. Por ello, hay que tomar con reserva los siguientes intentos de explicación del fenómeno que nos ocupa.

## Causas del acoso en la escuela

En una amplia revisión de la investigación reciente sobre acoso escolar hecha por Hymel y Swearer<sup>31</sup> se reporta que hay asociaciones empíricas verificadas por la investigación. Las variables personales con las que se ha asociado a los acosadores son: crueldad emocional, tendencias psicóticas, conductas machistas, problemas conductuales, personalidad antisocial, susceptibilidad a la presión de pares, ansiedad y depresión; algunos acosadores tienen alta inteligencia social y status. En contraste,

---

<sup>27</sup> Suppes, P., *A Probabilistic Theory of Causality*, Netherlands, Amsterdam North Holland Publishing Company, 1970; Bunge, Mario, *La ciencia. Su método y su filosofía*, México, Nueva Imagen, 2012.

<sup>28</sup> Mackie, J., *The Cement of the ...*, *op. cit.*

<sup>29</sup> Harré, R., Madden, E.H., *Causal Powers. A Theory of Natural Necessity*, UK, Oxford, Basil Blackwell, 1975.

<sup>30</sup> Bhaskar, R., *A Realist Theory of Science*, USA, New York, Harvester Wheatsheaf, 1978.

<sup>31</sup> Hymel, S. & Swearer, S. M., "Four Decades...", *op. cit.*; Hymel, S. & Swearer, S.M., "Understanding the psychology...", *op. cit.*

se ha relacionado a las víctimas con una deficiente salud física, dificultades para la adaptación escolar, desamparo, inseguridad, ausentismo, bajo desempeño académico y abandono escolar; además se han asociado con soledad, separación del grupo, ansiedad, depresión, ideación suicida, hiperactividad, delincuencia, agresión, menor aceptación, más rechazo y menos popularidad. Las autoras advierten que no es clara, ni definitiva, la causalidad entre esas relaciones.

Por su parte, la Unicef, en un reporte sobre el problema en América Latina y el Caribe señala que los alumnos que acosan

*“Son, por lo general, chicos y chicas que no han obtenido el reconocimiento de sus méritos y virtudes en la familia y/o en la escuela. Pero también se encuentran en este grupo adolescentes que no han tenido límites adecuados para sus comportamientos, que tienen madres y/o padres demasiado permisivos o que no logran estar al tanto del comportamiento de sus hijos e hijas”.*<sup>32</sup>

Como en las citas previas, son relativamente frecuentes las listas de aspectos asociados con la aparición del acoso. Las siguientes son seis explicaciones formuladas por distintos investigadores sobre las que hay cierta coincidencia, usando algunas veces terminología distinta pero aproximada. Ciertamente no son las únicas disponibles aunque se pueden considerar como destacadas.

## **Causa 1: Hay alumnos que, por sus características, son más propensos que otros a ser acosadores**

Según la postura de las diferencias individuales, que por cierto tiene muchos críticos, la causa principal del acoso se ubica en que los alumnos más poderosos física o psicológicamente, están motivados para oprimir a los menos poderosos. Varios autores verificaron que los acosadores tienden a ser más fuertes que el promedio, agresivos, manipuladores y poco empáticos<sup>33</sup>, se llegó a sugerir que esas diferencias tienen una base

---

<sup>32</sup> Eljach, S., *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y Fondo*. Panamá, UNICEF, 2011, [https://www.unicef.org/lac/violencia\\_escolar\\_OK.pdf](https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf)

<sup>33</sup> Maynard, H. and Joseph, S., “Bully/Victim Problems and Their Association with Eysenck’s Personality Dimensions in 8 to 13 Year Olds”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 66, 1997, 447-456 pp.; O’Moore, A. M. and Hillery, B., “What Do Teachers Need to Know?”,

genética. No obstante, otros autores observan la necesidad de distinguir, en esta explicación, entre acoso y “agresividad”, esta última se apoya en procesos neurobiológicos y no necesariamente deriva en acoso; precisan que cuando la agresividad se ve alterada por factores socioculturales -básicamente con la intención de hacer daño- se convierte en violencia<sup>34</sup> la cual, a su vez, se transforma en acoso escolar cuando es frecuente y hay desequilibrio de poder. No obstante, se advierte que la proclividad a la agresividad puede ser regulada mediante aprendizajes sociales positivos, además de que el conflicto no necesariamente es violencia, ésta es sólo una consecuencia posible<sup>35</sup>.

En el mismo sentido va el argumento de Hymel y Swearer<sup>36</sup> al señalar que el acoso no es el resultado de características individuales sino el resultado de múltiples relaciones con familiares, profesores, vecinos e influencias sociales como los medios masivos de comunicación, la tecnología, etc.

Las autoras han destacado algunas variables familiares que parecen estar presentes en estudiantes involucrados: participación en pandillas de miembros de la familia, limitada supervisión parental, ambiente familiar negativo, conflictos parentales, violencia doméstica, limitada comunicación parental, falta de apoyo emocional de los padres, autoritarismo, disciplina inapropiada y abuso parental<sup>37</sup>.

---

in M. Elliott (ed.) *Bullying: A Practical Guide to Coping in Schools*, Harlow, David Fulton, 1991; Slee, P. T. and Rigby, K., “The Relationship of Eysenck’s Personality Factors and Self-Esteem to Bully/Victim Behaviour in Australian School Boys”, *Personality and Individual Differences*, núm. 14, 1993, 371-373 pp.; Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K., *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, UK, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

<sup>34</sup> Echebarúa, E., “Las raíces psicológicas de la violencia”, en J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J. Vera (Coords.), *Reflexiones sobre la violencia*, México-Argentina-España, Instituto Centro Reina Sofía-Siglo XXI, 2010; Sanmartín, 2010.

<sup>35</sup> Ortega, P., “Conflicto en las aulas. Educar para convivir”, en J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J. Vera (Coords.), *Reflexiones sobre la violencia*, México-Argentina-España, Instituto Centro Reina Sofía-Siglo XXI, 2010.

<sup>36</sup> Hymel, S. & Swearer, S. M., “Four Decades...”, *op. cit.*; Hymel, S. & Swearer, S.M., “Understanding the psychology...”, *op. cit.*

<sup>37</sup> Baldry, AC, “Bullying in school and exposure to domestic violence”, *Child Abuse Negl*, vol. 27, núm. 7, jul. 2003, pp. 713-732; Baldry, A. C. & Farrington, D. P., “Types of bullying among Italian school children”, *Journal of Adolescence*, núm. 22, 1999, pp. 423-426; Barboza, G., Schiamberg, L., Oehmke, J., Korzeniewski, S., Post, L. and Heraux, C., “Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying. An Ecological Perspective”, *Journal Youth Adolescence*, vol. 38, núm. 1, 2009, pp. 101-121; Bowes *et al.*, “School, neighborhood, and family factors are associated with children’s bullying involvement: a nationally representative longitudinal study”, *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 2009, vol. 48, núm. 5, pp. 545-553; Cook, Clayton, Williams, Kirk *et al.*, “Predictors of Bullying and Victimization

## Causa 2: Los alumnos utilizan su capital social para acosar

Siguiendo a varios autores<sup>38</sup> Evans y Smokowsky señalan que los individuos forman y desarrollan conexiones con otros para alcanzar objetivos, mismas que se convierten en redes, normas sociales y confianza, lo que va construyendo su capital social, el cual consiste en el acceso a determinados beneficios y recursos incrustados en esas relaciones, que son de cuatro tipos: acceso a información de oportunidades y opciones al interno de la red; al relacionarse con individuos conectados con los que tienen poder, pueden tener influencia en ellos; también proporcionan “credenciales sociales”, es decir, acceso a ciertos recursos y protección (respeto, popularidad, ampliación de vínculos, etc.); finalmente, se obtiene un sentido del valor personal y refuerzo de la identidad individual.

Los alumnos victimizados tienen poco capital social, suelen tener pocos amigos que no les agregan ese capital, no facilitan su acceso a información valiosa, a su mejora en credenciales sociales o acceso a influencia de figuras de poder en la escuela. No suelen ser defendidos -aproximadamente entre uno y dos de cada diez testigos intervienen en defensa<sup>39</sup>. Los acosadores construyen capital social y luego usan el acoso

---

in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation”, *School Psychology Quarterly*, vol. 25, núm. 2, 2010, pp. 65-83; Espelage, Bosworth, and Simon, “Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence”, *Journal of Counseling and Development*, vol. 78, núm. 3, summer 2000, pp. 326-333; Espelage, Swearer *et al.*, “What can be done about school bullying? Linking research to educational practice”, *Educational Researcher*, vol. 39, núm. 1, 2010, pp. 38-47; Ferguson, C. J., San Miguel, C., and Hartley, R. D., “A multivariate analysis of youth violence and aggression: The influence of family, peers, depression and media violence”, *Journal of Pediatrics*, vol. 155, núm. 6, 2009, pp. 904-908; Pepler, Jiang, Craig, and Connolly, “Developmental trajectories of bullying and associated factors”, *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 2008, 325-338 pp.; Hymel, S. & Swearer, S. M., “Four Decades...”, *op. cit.*; Hymel, S. & Swearer, S.M., “Understanding the psychology...”, *op. cit.*

<sup>38</sup> Putman, 1995 y 2000; Coleman, J. S., “Social Capital in the Creation of Human Capital”, *The American Journal of Sociology*, núm. 94, 1988, pp. 95-120; Lin, N., *Social capital. A theory of social structure and action*, UK, Cambridge, Cambridge University Press, 2001; Sjoerd Beugelsdijk and Sjak Smulders, “Bridging and Bonding Social Capital: which type is good for economic growth?”, *ERSA conference papers ersa*, European Regional Science Association, 2003; Bagwell, Catherine L. and Schmid, Michelle E., “The Friendship Quality of Overtly and Relationally Victimized Children”, *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 57, núm. 2, 2011; Evans y Smokowsky, 2016.

<sup>39</sup> (Atlas, R. S., and Pepler, D. J., “Observations of bullying in the classroom”, *Journal of Educational Research*, vol. 92, núm. 2, 1998, 86-99 pp.; Evans, C. B. R., and Smokowski, P. R., “Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social capital”, *Journal of Youth and Adolescence*, 2015; Hawkins, D. L., Pepler, D. J., and Craig, W. M., “Naturalistic observations of peer interventions in bullying”, *Social Development*, vol. 10,

para ampliar su estatus ya que son percibidos como populares y poderosos. Rigby<sup>40</sup> se refiere a esta misma condición como *explicación socio-cultural* del acoso, señalando que se deriva de la existencia de grupos sociales con distintos niveles de poder por razones históricas y culturales (género, grupo étnico, nivel socioeconómico, etc.).

### **Causa 3: El acoso obedece al mecanismo de “ejercicio de poder” o “dominio” a otros**

La jerarquía social, el poder de los grupos<sup>41</sup> o los individuos<sup>42</sup> está basada en un conjunto arbitrario de características – el género, edad, grupo étnico, clase social, etc.- construida básicamente mediante discriminación grupal, opresión e injusticia, la cual está basada en que el grupo dominante, posee una gran cantidad de valor social positivo, recursos materiales o simbólicos –aquí se vincula con la causa señalada anteriormente-. En la dominación individual, la jerarquía se gana con cualidades como carisma, inteligencia, liderazgo e inteligencia. Desde esta visión, el poder y la dominación es el principal factor de motivación para los acosadores: suelen obtener mayor poder -aunque no siempre lo obtienen, ya que deben estar presentes otras características, como atractivo físico, complexión y vestimenta<sup>43</sup> -. Este también se ha llamado acoso relacional y es más evidente cuando está en desarrollo la formación del grupo, una vez establecida su estructura relacional, tiende a reducirse; algunos autores observan que es una causa más evidente en mujeres adolescentes que en otros grupos.<sup>44</sup>

---

núm. 4, 2001, 512–527 pp.: Salmivalli, C., Lappalainen, M., and Lagerspetz, K. M. J., “Stability of change behavior in connection to bullying in schools: A two-year follow-up”, *Aggressive Behavior*, núm. 24, 1998, 205–218 pp.

<sup>40</sup> Rigby, K., “Addressing Bullying in school: Theoretical Perspectives and their implications”, en *School Psychology*, UK, SAGE Publications, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, vol. 25, núm. 3, 2004, 287–300 pp.

<sup>41</sup> Sidanius, J., and Pratto, F., *Social dominance. An intergroup theory of social hierarchy and oppression*, USA, New York, Cambridge University Press, 1999.

<sup>42</sup> Long, J. D. & Pellegrini, A. D., “Studying change in dominance and bullying with linear mixed models”, *School Psychology Review*, vol. 32, núm. 3, 2003, 401–417 pp.

<sup>43</sup> Vaillancourt, T., Hymel, S., and McDougall, P., “Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies”, *Journal of Applied School Psychology*, núm. 19, 2003, 157-176 pp.; Evans y Smokowsky, 2016.

<sup>44</sup> Experimentan competencia continua por obtener dominación social, se crea una alianza entre algunas alumnas para volverse en contra de alguien más mediante dispersión de rumores, chismes, exclusión e ignorar a las víctimas (Simmons, 2002).

Dentro de la dinámica de dominación, la humillación es entendida como una acusación abierta y excesiva hecha por un miembro con poder, de lo inadaptado que es un miembro con poca jerarquía; quien se siente acusado injustamente, lo que le provoca indignación, deseo de ejercer represalias y/o derivar en depresión<sup>45</sup>. La humillación implica tal impacto que se le ha llamado la “bomba nuclear de las emociones”<sup>46</sup>, quien ha señalado que existen cuatro formas básicas:

- De conquista: forzar a un compañero con poder a una posición subordinada
- De refuerzo: para mantener la dominación adquirida
- De relegación: ampliar el poder diferencial del acosador, intensificando y haciendo más frecuentes las agresiones
- De exclusión: es la forma más severa de humillación, destierra a la víctima mediante el exilio, aplicándole ignorancia total

Rigby<sup>47</sup> también habla de la dominación como causa del acoso, la inserta en las causas que ven al acoso como un *proceso que se desarrolla*. Explica que la auto-afirmación individual de los niños normalmente se da a expensas de otros, dominando físicamente a otros, sobre todo cuando son pequeños; conecta esta idea con una perspectiva evolutiva, en el sentido de que la dominación sirve a la supervivencia individual en una estructura de relaciones competitivas, al principio de manera física y después de maneras más complejas o socialmente menos reprobables<sup>48</sup>.

## Causa 4: El clima escolar detona las conductas de acoso

La teoría de la organización social, o del clima escolar, se refiere a tradiciones, reglas y expectativas no escritas que permean el clima escolar que, cuando son positivas, proveen de un sentido de seguridad y apoyo en el que los docentes son conscientes de las necesidades de los alumnos e intervienen en las disputas sociales y el acoso; por el contrario,

---

<sup>45</sup> Jackson, M.A., *Distinguishing shame and humiliation*, Doctoral dissertation, Retrieved from ProQuest Dissertation and Thesis Database, 1999.

<sup>46</sup> Lindner, E. G., *Making enemies: Humiliation and international conflict*, Westport, CT, Praeger Security International, 2006; Evans y Smokowsky, 2016.

<sup>47</sup> Rigby, K., “Addressing Bullying in...” *op. cit.*

<sup>48</sup> Hawley, P. H., “The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective”, *Developmental Review*, núm. 19, 1999, pp. 97-132.

niveles elevados de acoso se asocian con un clima escolar negativo: el clima escolar explica el 66% de la varianza de las conductas de riesgo de jóvenes, esta evidencia explica por qué algunos programas contra el acoso se concentran en la escuela como un todo, que pretenden modificar la cultura y el clima escolar, como el programa de prevención de la violencia de Olweus<sup>49</sup>, donde la intención es transformar a la escuela en una organización que aprende como condición para integrar estrategias de mejora del clima escolar.

Esta explicación es denominada por Rigby<sup>50</sup> como *presión de pares dentro de la escuela*. Señala que hay un *ethos* escolar<sup>51</sup> que influye en el comportamiento de los alumnos e incluye las conductas y actitudes adoptadas en la comunidad escolar así como la poderosa influencia del pequeño grupo de pares directo, formado por propósitos e intereses comunes que proporciona apoyo a los miembros, el acoso surge cuando miembros externos de otros subgrupos o ex miembros se perciben como amenaza, la victimización se asocian así con la pertenencia a un grupo específico en la escuela. Investigación principalmente norteamericana ha probado que, en promedio, están presentes de dos a cuatro compañeros en casi nueve de cada diez casos de acoso (85% a 88%), pero en dos de cada diez ocasiones (21%) se unen al acoso, 25% de las veces intervienen en apoyo a las víctimas y más de la mitad de las veces observan pasivamente (54%). Dos de cada diez alumnos son percibidos como alentadores de acoso y otro 7% como apoyadores activos o partícipes; sólo el 17% de los estudiantes, mayormente alumnas, son vistos como defensores o que intervienen a favor de las víctimas<sup>52</sup>.

---

<sup>49</sup> Olweus y otros, *Bullying in U.S. Schools*, 2014.

<sup>50</sup> Rigby, K., "Addressing Bullying in school..." *op. cit.*

<sup>51</sup> Rigby, K., "Attitudes and Beliefs about Bullying Among Australian School Children", *Irish Journal of Psychology*, vol. 18, núm. 2, 1997, pp. 202-220.

<sup>52</sup> O'Connell, Pepler, and Craig, "Peer involvement in bullying. Issues and challenges for intervention", *Journal of Adolescence*, núm. 22, 1999, pp. 437-452; Pepler, Jiang, Craig, and Connolly, "Developmental trajectories...", *op. cit.*; Doll, B., Song, S., and Siemers, E., "Classroom Ecologies That Support or Discourage Bullying", in D. L. Espelage and S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp. 161-183.

## Causa 5: Los acosadores son insensibles al valor personal de sus compañeros

Se considera como causa el no estar bien integrado a la comunidad educativa o sentirse menos. Estos alumnos no son conscientes de las reacciones emocionales de angustia que generan en otros, no generan un sentimiento de culpa adecuado al dañar a otros y tienden a pensar que los alumnos que acosan no tienen valor, las víctimas que ajustan a esa dinámica, tienden a sentir demasiada culpa al ser agredidos. Se trata de alumnos insensibles emocionalmente<sup>53</sup>. En esta perspectiva, tienen un rol importante las personas significativas en la vida del estudiante –quienes están a su cargo y cuidado, y otros miembros de la comunidad educativa– ya que al exponer frente a ellos las ofensas que han hecho a sus compañeros, pueden generar sentimientos de culpa adecuados, si las personas significativas les ofrecen apoyo y comprensión. Rigby<sup>54</sup>, llama a esto la perspectiva de justicia retributiva.

## Causas del acoso escolar en alumnos de secundarias de Aguascalientes

Aguascalientes cuenta con más de un millón trescientos cuarenta mil habitantes, de los cuales casi novecientos mil viven en la capital. Cuenta con 285 secundarias que atienden a más de 74,000 estudiantes. 82 escuelas están en el municipio capital. Un diagnóstico sobre el acoso escolar realizado en una muestra intencional de 30 secundarias: 16 generales, 11 técnicas y 3 telesecundarias a través de un auto reporte de alumnos y profesores (2,689 alumnos y 395 profesores) exploró algunos datos básicos de la familia, los profesores y las conductas de acoso<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> Munoz, L., Quaker, P., and Padgett, G., Empathy and bullying: Exploring the influence of callous-unemotional traits. *Child Psychiatry and Human Development*, núm. 42, 2011, 183-196 pp., Viding, Simmonds, Petrides, and Frederickson, "The contribution of callous-unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 50, núm. 4, 2009, pp. 471-481; Hymel, S. & Swearer, S. M., "Four Decades...", *op. cit*; Hymel, S. & Swearer, S.M., "Understanding the psychology...", *op. cit*.

<sup>54</sup> Rigby, K., "Addressing Bullying in school...", *op. cit*.

<sup>55</sup> Muñoz, A. G; Arteaga, L. C; Muñoz, M. M. G y Rojo, *Diagnóstico sobre violencia escolar: Una mirada a 30 escuelas secundarias de Aguascalientes y algunos aspectos del contexto en 12 de ellas*, Reporte de Investigación no publicado. México, UAA-SSP Aguascalientes, 2012.

El estudio mostró que el 35% de los alumnos reconoció haber victimizado a otro compañero. Más hombres aceptan haber agredido a otros compañeros, en comparación con las mujeres: el 28.4% de ellas y 42.1% de ellos. Cuatro de cada cien estudiantes lo han hecho más de 6 veces y tres de cada cien lo han hecho de 4 a 6 veces en el ciclo escolar, sumados, casi llegan al 10%. Esto coincide aproximadamente con la afirmación de Rigby<sup>56</sup> “existen aquellos [alumnos] que se instalan en las conductas de acoso o las incrementan. Ellos representan cerca del diez por ciento de los niños y constituyen el principal problema de las escuelas”. Por el lado de las víctimas, en este estudio la magnitud de estudiantes que ha recibido acoso es poco más de 37%, por lo menos en una ocasión.

La tabla No. 1 Muestra la variedad de conductas con las que los estudiantes dicen agredir a sus compañeros de la secundaria

**Tabla No. 1**  
**“Magnitud de alumnos que señalaron aplicar distintas variantes de agresión”**

	Frecuencia	Porcentaje
Golpes, patadas o empujones	296	11.0
Amenazas	82	3.0
Apodos	761	28.3
Burlas	731	27.2
Exclusión (ley del hielo)	174	6.5
Difundir rumores o mentiras sobre alguien	74	2.8
Chantaje a alguien	48	1.8
Robar o destruir objetos o pertenencias	30	1.1

**Fuente:** Muñoz, Arteaga, Muñoz & Rojo (2012)

Apodar y burlarse de los compañeros, fueron las principales formas de acoso, sumando poco más del 55%. También se encontró que 11% han usado violencia física como golpes, patadas o empujones con sus compañeros.

Por otra parte, la mayoría de los profesores señalan que la participación de los padres de familia en problemas de acoso normalmente empeora las cosas. El 55.6% está de acuerdo con esa afirmación y el 12.9% está totalmente de acuerdo, en total son casi siete de cada diez (68.5%); es evidente la necesidad de mecanismos de comunicación entre padres

---

<sup>56</sup> Rigby, K, “Strengthening the victim”, en *Bullying interventions in schools. Six Basic Methods*, Camberwell, HACER, 2010, 6 p.

y profesores, así como el diseño de estrategias conjuntas de atención a la problemática. Más de 8 profesores de cada diez están de acuerdo en que las conductas violentas en los alumnos son el reflejo de problemas en casa (52% de acuerdo y 30.4% en total acuerdo) mientras que son pocos los que consideran que es un fenómeno normal que todos los alumnos deben experimentar, que tienen que solucionarlo solos cuando se presenta porque se trata de habilidades sociales necesarias o que no tiene la mayor importancia (4, 9 y 6.5%, cuando se suman las categorías de total acuerdo y acuerdo).

El mayor porcentaje de los reclamos a los alumnos por acosar, vino por parte de los profesores (53.5%), una buena proporción de docentes mandan un mensaje de reprobación hacia estas conductas; además, es posible que el 46.5% de acosadores que no recibieron reclamo de los profesores, fue porque éstos no se dieron cuenta del acoso en cuestión.

Una importante cantidad de alumnos hacen saber con su actitud que no están de acuerdo con el acoso 42.8% de los acosadores lo percibieron. Sin embargo, la mayoría de los agresores no reportó que sus compañeros hayan tenido una reacción activa de reprobación o defensa, lo que es congruente con los datos presentados anteriormente.

## **Causas del acoso según los agresores y las víctimas**

La razón principal para agredir fue “porque me provocaron”, representando el 19.9%. Justifican su reacción ante un clima que perciben agresivo y parecen considerar legítima la violencia como respuesta. En segundo lugar, se encuentra la razón de jugar una broma, con 11.7%. Es probable que, decir que “me provocaron” y “jugar bromas” sea menos reprobable socialmente desde la visión de los agresores, pueden considerar que son razones menos incriminadoras, menos ofensivas que otras. Si es así, son conscientes que estas conductas son socialmente inadecuadas. Se fortalece la hipótesis cuando se confirma que la tendencia más baja de las razones por las que se realiza acoso son: “porque soy más fuerte” y “porque son diferentes a mí”. El acoso suele ser resultado de la falta de competencias personales para preocuparse por las consecuencias que puedan tener las propias acciones para quien las recibe, es un indicador de que es necesario estimular la empatía o la habilidad para determinar las consecuencias en otros de este tipo de conductas.

Otro tipo de razones para victimizar a otros, ofrecidas por los propios alumnos, son: “porque es algo divertido”, porque “así se llevan”, “porque tienen otros gustos”, “por discriminación”, “por coraje”, “porque los agredidos se dan a llevar primero”, porque han dicho rumores del que agrede o lo han delatado, “por venganza”, “por hacer reír a los amigos” y “porque a los agredidos les gusta que los traten así”.

Entre las víctimas, la principal razón fue “por molestarme”, y en segundo lugar “porque soy diferente en algo”. Contrastan con las razones aducidas por los agresores. La razón principal que encuentran las víctimas, sugiere indirectamente una de las condiciones del acoso: el uso de poder del agresor. La segunda razón más importante, es decir, “porque soy diferente en algo”, es claramente preocupante desde el punto de vista de las competencias para la convivencia. Es necesario, promover competencias para la convivencia que permiten la interacción entre sujetos diversos en un marco compartido de reglas y valores que se respetan. Reaccionar violentamente ante la diferencia (con actitudes o hechos) es indicador de la necesidad del desarrollo de competencias emocionales, cognitivas y comunicativas que permitan la construcción de pautas de convivencia libres, si no de conflicto, sí de violencia en cualquiera de sus manifestaciones.

## Conclusiones

Las listas exhaustivas de variables que tienen alguna asociación empírica significativa con el acoso escolar son útiles, pero deben ser complementadas con el ejercicio reflexivo que las vincule integralmente, causalmente y de manera parsimoniosa. Hay una producción diversa sobre el tema que permite realizar estos ejercicios y hacer intentos, con diseños apropiados, para ganar terreno en el establecimiento de explicaciones relativamente consistentes. La discusión sobre la causalidad de los fenómenos obliga a los investigadores a ser muy cautelosos en esos intentos.

Las causas del acoso escolar aquí esbozadas, ofrecen alguna orientación para una representación relativamente más completa de esta problemática. Esas razones no son mutuamente excluyentes, es posible que un alumno acose a otro u otros porque están dadas las condiciones de las cinco explicaciones aquí ofrecidas. Es necesario seguir la reflexión sobre cómo interactúan esas cinco –y otras- explicaciones entre sí, así como seguir formulando explicaciones relevantes.

El nuevo modelo educativo<sup>57</sup> (SEP, 2017) establece ámbitos de formación directamente relacionados con las competencias para la convivencia: a) habilidades socioemocionales y proyecto de vida, b) colaboración y trabajo en equipo, así como c) convivencia y ciudadanía. Estos campos pretenden incidir en la empatía y autorregulación de emociones de los alumnos, aprecio de sus capacidades y de los demás, así como el respeto de sus derechos y de los demás y ejercicio de sus obligaciones, favoreciendo el diálogo, la convivencia pacífica y rechazando la discriminación y la violencia. Se trata de un reto de grandes proporciones.

## Bibliografía

- Aguilera, M.A., et. al., *Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México*, México, INEE, 2007.
- Atlas, R. S., and Pepler, D. J., "Observations of bullying in the classroom", *Journal of Educational Research*, vol. 92, num. 2, 1998.
- Avilés Martínez, José M., "La intimidación y el maltrato en los centros escolares (Bullying)", *Revista Lan Osasuna*, núm. 2, 2002.
- Bagwell, Catherine L. and Schmidt, Michelle E., "The Friendship Quality of Overtly and Relationally Victimized Children", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 57, num. 2, 2011.
- Bhaskar, R., *A Realist Theory of Science*, USA, New York, Harvester Wheatsheaf, 1978.
- Bunge, M., *Causality. The Place of the Causal Principle in Modern Science*. Harvard University Press, Cambridge, 1959.
- Bunge, Mario, *La ciencia. Su método y su filosofía*, México, Nueva Imagen, 2012.
- Cassidy, T., "Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context", en *Social Psychology of Education*, 12, 2009.
- Coleman, J. S., "Social Capital in the Creation of Human Capital", *The American Journal of Sociology*, num. 94, 1988.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., and Sadek, S., "Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A

---

<sup>57</sup> Secretaría de Educación Pública, 2017.

meta-analytic investigation”, *School Psychology Quarterly*, vol. 25, 2010.

Cullen, D., *Columbine*, USA, New York, Twelve Hachette Book Group, 2009.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., DeLooze, M., Roberts, C Barnekow, V., “Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey”, *Health Policy for Children and Adolescents*, num. 6. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe, 2012.

Del Barrio, M.V., “Violencia Juvenil”, en J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J. Vera (Coords.), *Reflexiones sobre la violencia*, México-Argentina-España, Instituto Centro Reina Sofía-Siglo XXI, 2010.

DeVoe, J. F., & Bauer, L., *Student victimization in U.S. schools: Results from the 2009 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey (NCES 2012—314)*, USA, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC, U.S. Government Printing Office, 2011.

Doll, B., Song, S., and Siemers, E., “Classroom Ecologies That Support or Discourage Bullying”, in D. L. Espelage and S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

Dulmus, C., Sowers, K., and Theriot, M., “Prevalence and bullying experiences of victims and victims who become bullies (bully-victims) at rural schools”, *Victims & Offenders*, 2006.

Echebarúa, E., “Las raíces psicológicas de la violencia”, en J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J. Vera (coords.), *Reflexiones sobre la violencia*, México-Argentina-España, Instituto Centro Reina Sofía-Siglo XXI, 2010.

Eljach, S., *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y Fondo*. Panamá, UNICEF, 2011, [https://www.unicef.org/lac/violencia\\_escolar\\_OK.pdf](https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf).

Espelage and Swearer, “Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here?”, *School Psychology Review*, vol. 12, num. 3, 2003.

- Espelage, Bosworth, and Simon, "Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence", *Journal of Counseling and Development*, vol. 78, num. 3, summer 2000.
- Espelage, Swearer, et. al., "What can be done about school bullying? Linking research to educational practice", *Educational Researcher*, vol. 39, num. 1, 2010.
- Evans, C. B. R., and Smokowski, P. R., "Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social capital", *Journal of Youth and Adolescence*, 2015.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., and Hartley, R. D., "A multivariate analysis of youth violence and aggression: The influence of family, peers, depression and media violence", *Journal of Pediatrics*, vol. 155, num. 6, 2009.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., and Lumpkin, C. D., *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0.*, USA, Atlanta, GA, National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention, and U. S. Department of Education, 2014.
- Godfrey, R., *Under the bridge: The true story of the murder of Rina Virk*, USA, New York, Simon & Schuster, 2005.
- Harré, R., Madden, E.H., *Causal Powers. A Theory of Natural Necessity*, UK, Oxford, Basil Blackwell, 1975.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., and Craig, W. M., "Naturalistic observations of peer interventions in bullying", *Social Development*, vol. 10, num. 4, 2001.
- Hawley, P. H., "The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective", *Developmental Review*, num. 19, 1999.
- Hempel, C.G., *Aspects of Scientific Explanation and other Essays in the Philosophy of Science*, UK, London, Collier-MacMillan, 1965.
- Hymel, S. and Swearer, S. M., "Four Decades on School Bullying", en *American Psychologist*, *American Psychological Association*, vol. 70, num. 4, 2015.
- Hymel, S. and Swearer, S.M., "Understanding the psychology of bullying, Moving Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model", en

*American Psychologist*. American Psychological Association, vol. 70, num. 4, May-June 2015.

IEA, *Las cifras de la Educación. Fin de ciclo 2016-2017*. México, Instituto de Educación de Aguascalientes, 2017.

Jackson, M.A., *Distinguishing shame and humiliation*, Doctoral dissertation, Retrieved from ProQuest Dissertation and Thesis Database, 1999.

Kessel Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A., and Coulter, R. W. C., "Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students", *American Journal of Public Health*, vol. 102, 2012.

Lin, N., *Social capital. A theory of social structure and action*, UK, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Long, J. D. and Pellegrini, A. D., "Studying change in dominance and bullying with linear mixed models", *School Psychology Review*, vol. 32, num. 3, 2003.

Mackie, J., *The Cement of the Universe. A Study of Causation*, USA, Oxford University Press, 1974.

Marr y Fields, *Bullycide. Death at playtime*, Great Britain, Wessex Press, Wantage, Oxfordshire, 2001.

Maynard, H. and Joseph, S., "Bully/Victim Problems and Their Association with Eysenck's Personality Dimensions in 8 to 13 Year Olds", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 66, 1997.

Muñoz, A. G., "Violencia escolar en México y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.13, num.39, oct.-dic. 2008.

Muñoz, A. G; Arteaga, L. C; Muñoz, M. M. G y Rojo, *Diagnóstico sobre violencia escolar: Una mirada a 30 escuelas secundarias de Aguascalientes y algunos aspectos del contexto en 12 de ellas*, Reporte de Investigación no publicado. México, UAA-SSP Aguascalientes, 2012.

Muñoz, Gustavo, "Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación", *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 13, num. 39, México, oct-dic. 2008.

- Muñoz, L., Quaker, P., and Padgett, G., "Empathy and bullying: Exploring the influence of callous-unemotional traits", *Child Psychiatry and Human Development*, num. 42, 2011.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. and Scheidt, P., "Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment", *JAMA. Journal of the American Medical Association*, vol. 285, 2001.
- National Association of School Psychologists, *Bullying prevention and intervention in schools* [Position statement], Bethesda, MD, 2012.
- O'Connell, Pepler, and Craig, "Peer involvement in bullying. Issues and challenges for intervention", *Journal of Adolescence*, num. 22, 1999.
- O'Moore, A. M. and Hillery, B., "What Do Teachers Need to Know?", in M. Elliott (ed.), *Bullying: A Practical Guide to Coping in Schools*, Harlow, David Fulton, 1991.
- Olweus, D., "Sweden", in P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, D., *Peer harassment: A critical analysis and some important questions*, in J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school*, USA, NY, Guilford Press, 1999.
- Olweus, D., *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, UK, London, Hemisphere, 1978.
- Olweus, D., *Bullying at school*, UK, Cambridge, MA. Blackwell, 1993.
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. C., Mullin, N., Riese, J., and Snyder, M., "Olweus bullying prevention program: Teacher guide", Center City, MN, Hazelden, 2007.
- Ortega, P., "Conflicto en las aulas. Educar para convivir", en J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J. Vera (Coords.), *Reflexiones sobre la violencia*, México-Argentina-España, Instituto Centro Reina Sofía-Siglo XXI, 2010.
- Pepler, Jiang, Craig, and Connolly, "Developmental trajectories of bullying and associated factors", *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 2008.
- Perkins, H. W., Craig, D. W., and Perkins, J. M., "Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools", *Group Processes & Intergroup Relations*, vol. 14, 2011.

- Peskin, M. F., Tortolero, S. R., and Markham, C. M., "Bullying and victimization among black and Hispanic adolescents", *Adolescence*, vol. 41, 2006.
- Popper, K., *The Logic of Scientific Discovery*, UK, London, Hutchinson, 1959.
- Rigby, K., "Strengthening the victim", en *Bullying interventions in schools. Six Basic Methods*, Camberwell, HACER, 2010.
- Rigby, K., "Adressing Bullying in school: Theoretical Perspectives and their implications", en *School Psychology*, UK, SAGE Publications, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, vol. 25, num. 3, 2004.
- Rigby, K., "Attitudes and Beliefs about Bullying Among Australian School Children", *Irish Journal of Psychology*, vol. 18, num. 2, 1997.
- Salmivalli, C., A. Kärnä, and E. Poskiparta, "Counteracting bullying in Finland: the KiVA Program and its effects on different forms of being bullied", *International Journal of Behavioural Development*, 35, 2011.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A., "Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group", *Aggressive Behaviour*, num. 22, 1996.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., and Lagerspetz, K. M. J., "Stability of change behavior in connection to bullying in schools: A two-year follow-up", *Aggressive Behavior*, num. 24, 1998.
- Sidanius, J., and Pratto, F., *Social dominance. An intergroup theory of social hierarchy and oppression*, USA, New York, Cambridge University Press, 1999.
- Sjoerd Beugelsdijk and Sjak Smulders, "Bridging and Bonding Social Capital: which type is good for economic growth?", *ERSA conference papers ersa*, European Regional Science Association, 2003.
- Slee, P. T. and Rigby, K., "The Relationship of Eysenck's Personality Factors and Self-Esteem to Bully/Victim Behaviour in Australian School Boys", *Personality and Individual Differences*, num. 14, 1993.
- Smith, P.K. and Ananiadou, K., "The nature of school bullying and the effectiveness of school based interventions", *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, vol. 5, num. 2, April 2003.

- Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K., *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, UK, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- Smith, Peter, "School bullying", *Problemas e Practicos*, núm. 71, 2013.
- Soen, Dan, "School Violence and its Prevention in Israel", *International Education Journal*, vol. 3, num. 3, 2002.
- Suppes, P., *A, Probabilistic Theory of Causality*, Netherlands, Amsterdam North Holland Publishing Company, 1970.
- Tacq, J., "Causality in cualitative and quantitative research", *Springer ciencia+Business Media B.V.*, 5 January 45, 2010.
- Tracy, Vaillancourt, McDougall, Patriia, Duku, Eric *et. al.*, "Optimizing Population Screening of Bullying in School-Aged Children", *Journal of School Violence*, vol. 9, num. 3, 22 de junio de 2010.