

DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA RESPECTO AL BULLYING Y LA DISCRIMINACIÓN

*Anayanzin Antonio Cañongo**

Programa Adopte un Talento

<https://orcid.org/0000-0002-5687-9224>

*Gabriela Ordaz Villegas***

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

<https://orcid.org/0000-0001-8394-3677>

*Guadalupe Acle Tomasini****

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

<https://orcid.org/0000-0002-7292-3870>

RESUMEN

En México se reportan altos índices de prevalencia de bullying, las conductas de hostigamiento físico o psicológico entre el alumnado podrá impactar negativamente a toda la comunidad escolar. De aquí, el interés por analizar las similitudes y diferencias de profesores y alumnos respecto a distintos elementos que caracterizan el *bullying*. Para ello, se realizó un estudio mixto. Participaron 100 alumnos de secundaria ($M_{edad} = 13$ años); que contestaron diversos cuestionarios y se entrevistó a 6 docentes ($M_{edad} = 51$ años). Los principales hallazgos muestran que alumnos y docentes coincidieron en señalar las características de acosadores y acosados, la forma de la violencia ejercida y la intencionalidad. Pero, difirieron respecto al desequilibrio de poder y a la frecuencia de observación, experimentación y perpetración en la presencia de las acciones violentas. Identificar estas similitudes y diferencias entre profesores y alumnos respecto a las características del bullying, permitirá el diseño e instrumentación de programas de intervención para generar entornos escolares seguros y libres de violencia para toda la comunidad escolar en el nivel de secundaria.

Palabras clave: *bullying*, jerarquías, educación secundaria, popularidad y superioridad

* Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Colaboradora en el Proyecto Adopte un talento de la Universidad Nacional Autónoma de México y del programa Pilares UNAM-CDMX. E-mail: niznayana@hotmail.com

** Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora Titular de Tiempo Completo en la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. E-mail: niznayana@hotmail.com

*** Doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana, Santa Fe CDMX. Profesor Titular de Tiempo Completo de la FES Zaragoza. Responsable de la Unidad de Investigación: Psicología, Educación y Sociedad. E-Mail: gaclet@unam.mx

ABSTRACT

DIFFERENCES BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS OF A SECONDARY SCHOOL IN RELATION TO BULLYING AND DISCRIMINATION

In Mexico, high prevalence rates of bullying are reported, physical or psychological harassment behaviors among students may negatively impact the entire school community. Hence, the interest in analyzing the similarities and differences of teachers and students regarding different elements that characterize bullying. For this, a mixed study was carried out. 100 high school students participated ($M_{age}=13$ years); who answered various questionnaires and 6 teachers were interviewed ($M_{age}=51$ years). The main findings show that students and teachers agreed in pointing out the characteristics of harassers and harassed, the form of violence exerted and intentionality. But they differed regarding the imbalance of power and the frequency of observation, experimentation, and perpetration in the presence of violent actions. Identifying these similarities and differences between teachers and students regarding the characteristics of bullying will allow the design and implementation of intervention programs to generate safe and violence-free school environments for the entire school community at the secondary level.

Keywords: Bullying, hierarchy, secondary school, popularity, superiority

RESUMO

DIFERENÇAS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA EM RELAÇÃO A BULLYING E DISCRIMINAÇÃO¹

No México, são relatadas altas taxas de prevalência de bullying, comportamentos de assédio físico ou psicológico entre os alunos que podem impactar negativamente toda a comunidade escolar. Daí o interesse em analisar as semelhanças e diferenças na percepção professores e alunos em relação aos diferentes elementos que caracterizam o bullying. Para isso, foi realizado um estudo misto. Participaram 100 alunos do ensino médio ($M_{idade}=13$ anos), que responderam a vários questionários e foram entrevistados 6 professores ($M_{idade}=51$ anos). Os principais achados mostram que alunos e professores concordaram quanto às características dos assediadores e assediados, à forma de violência exercida e à intencionalidade. Contudo, diferiram quanto ao desequilíbrio de poder e à frequência de observação, experimentação e perpetração na presença de ações violentas. Identificar essas semelhanças e diferenças as percepções de professores e de alunos em relação às características do bullying permitirá o desenho e implementação de programas de intervenção para gerar ambientes escolares seguros e livres de violência para toda a comunidade escolar no nível médio.

Palavras-chave: Bullying, hierarquia, ensino secundário, popular, superioridade

1 Agradecimiento al Dr. José Leon Crochik De la Universidad de São Paulo, por la invitación a participar en el proyecto: "Violência Escolar: discriminação, bullying, e responsabilidade. Aprobada por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) de Brasil, nº.442702/2016-7.

El *bullying* es un fenómeno psicosocial complejo que se produce en la mayoría de las culturas del mundo y en todos los grupos étnicos y socioeconómicos, es uno de los problemas escolares más graves en la actualidad (ASIMOPOULOS et al., 2014; BAUMAN; HURLEY, 2008). De 1990 a la fecha este fenómeno se ha incrementado a nivel mundial (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2012; ONG Internacional Bullying sin Fronteras, 2020). Estudios realizados en diversos países indican una prevalencia que oscila del 7 al 48% para los alumnos acosados regularmente y del 2 al 30% para los acosadores activos regulares (FEKKES; PIJPERS; VERLOOEVE-VANHORICK; 2005; VALLE; et al., 2018); se estima que en un aula existen por lo menos una o dos víctimas (TRACH et al., 2010). México ha sido ubicado en primer lugar a nivel mundial de casos de *bullying*, 7 de cada 10 niños y adolescentes reportaron sufrir todos los días algún tipo de acoso (ONG Internacional Bullying sin Fronteras, 2020).

El *bullying* puede impactar en diferentes esferas de la vida del alumno acosado. Entre los problemas de salud se encuentran síntomas psicosomáticos: dolores de cabeza, dolor abdominal, problemas para dormir y enuresis (FEKKES et al., 2005). En lo emocional pueden presentar baja autoestima (BARBOSA et al., 2019), trastornos de ansiedad (KOCHENDERFER-LADD; PELLETIER, 2008; NAYLOR et al., 2010), depresión (ASIMOPOULOS et al., 2014), ideación e intentos de suicidio (ASIMOPOULOS et al., 2014; BARBOSA et al., 2019; FEKKES et al., 2005), rechazo de los compañeros (KOCHENDERFER-LADD; PELLETIER, 2008), rechazo escolar y dificultades de aprendizaje (BARBOSA et al., 2019; KOCHENDERFER-LADD; PELLETIER, 2008; TRACH et al., 2010; VALLE et al., 2018).

Es importante señalar que el *bullying* no sólo impacta en la vida del estudiante acosado, sino también en los demás actores escolares (OCDE, 2019a; OCDE, 2019b). En los docentes provoca estrés (BOULTON, 2011). En los alumnos acosadores puede generar problemas psicosociales

e incluso psiquiátricos (TRACH et al., 2010), problemas en el desempeño escolar (BAUMAN; HURLEY, 2008), aumento de conductas agresivas (CRAIG, HENDERSON; MURPHY, 2000), incluso participación en actos delictivos (BAUMAN; HURLEY, 2008; BOULTON, 2011).

El *bullying* puede definirse como una situación que implica comportamientos violentos y agresivos intencionales entre pares, dentro y fuera del entorno escolar, no provocados, sistemáticos, repetidos, destinados a ejercer coerción, opresión y a infligir dolor, ya sea físico o psicológico (ASIMOPOULOS et al., 2014; KERMAN, 2019). Los elementos que caracterizan y diferencian al *bullying* de otras formas de conflicto o de agresión escolar y que a continuación se describen, son: a) existencia de un desequilibrio de poder; b) carácter directo o indirecto del maltrato; c) frecuencia y duración en el tiempo; y, d) intencionalidad (BAUMAN; HURLEY, 2008).

a) La primera característica distintiva del acoso escolar respecto a otros tipos de violencia es el desequilibrio de poder entre el acosador y acosado (JOFFRE et al., 2019; NAYLOR et al., 2010), el poder puede derivar de la superioridad física, verbal, económica, social o racial, es importante señalar que el poder puede ser real o ficticio (GÓMEZ NASHIKI, 2013; JOFFRE et al., 2011; SMITH; ANANIADOU; COWIE, 2003).

De acuerdo con Crochik (2012; 2016a) la sociedad se encuentra estructurada con base en jerarquías y éstas también se crean en la escuela. De ahí que la jerarquía sea una cuestión de supervivencia y reproducción de modo que las habilidades y el atractivo son importantes (CROCHIK, 2016a). Por lo cual, aquellos estudiantes por encima de estas jerarquías pueden utilizar la inteligencia y fuerza para intimidar a los demás, reproduciendo así en la escuela el poder existente y la necesidad social de la jerarquía. En este sentido, Crochik (2012) señala que favorecer la jerarquía corporal sobre la jerarquía intelectual no es algo específico de las escuelas sino de la sociedad. Una muestra de ello es el desequilibrio del poder que se da

en el *bullying*, que puede observarse a través de las características del acosador y del acosado.

El acosador es aquel alumno que manifiesta violencia recurrente sobre otro compañero. A los acosadores se les identifica como populares (BENÍTEZ; BERBÉN; FERNÁNDEZ, 2006; CROCHIK, 2016a; CROCHIK, 2016b). Este aspecto se considera un factor relacionado con el *bullying* y las jerarquías escolares, pues alude a la medida en que las personas quieren interactuar con cada estudiante, por ende, la popularidad es percibida como una medida de visibilidad, prestigio y dominio considerándosele como una jerarquía escolar (CROCHIK, 2016a).

Entre otras características de estos alumnos se reportan; dificultades en el aprendizaje y bajo rendimiento académico (BENÍTEZ ; BERBÉN; FERNÁNDEZ, 2006; CROCHIK, 2016a; VALDÉS CUERVO; ESTÉVEZ NENNINGER; MANIG VALENZUELA, 2014). Entre las características que los docentes señalan como distintivas de los alumnos acosadores se encuentran las dificultades en el aprendizaje, conflictos con las normas escolares y los docentes (VALDÉS et al., 2014).

Mientras que, el acosado es el alumno que recibe los comportamientos agresivos del acosador; se le ha caracterizado como pasivo, sumiso y se percibe con incapacidad para defenderse a sí mismo (GARCÍA-CONTINENTE at al., 2013; VALLE et al., 2018). Entre las características físicas del acosado se ha reportado el sobrepeso u obesidad (GARCÍA-CONTINENTE et al., 2013; CROCHIK et al. 2015), así como defectos físicos, diferencias raciales, color de cabello (JOFFRE et al., 2011), usar lentes, o bien, presentar alguna discapacidad (CROCHIK et al., 2015). En este sentido Crochik (2012) menciona que la persecución de quienes parecen frágiles es un rasgo frecuente en varias formas de prejuicio, fenómeno que constituye una gran parte de la violencia.

Asimismo, Crochik (2016a) refiere que la baja aceptación entre compañeros y ser impopular predispone a los individuos a ser acosados. Otros factores de riesgo asociados a padecer

bullying se encuentra la ausencia de uno de los progenitores, igual que en los acosadores, pero en este caso la ausencia no favorece el adecuado reforzamiento de la autoestima ni la adaptación interpersonal (JOFFRE et al., 2011).

Las características que destacan los docentes de los alumnos acosados han sido: el peso, su inseguridad, así como alguna cualidad única que los distingue. A pesar de las diferencias identificadas entre alumnos y docentes sobre las características del acosador y el acosado, el desequilibrio del poder no es una característica que sea considerada claramente por estos actores. Al respecto, los alumnos tienden a subestimar la importancia del desequilibrio de poder en sus concepciones del *bullying* (GUERIN; HENNESSY, 2002), sólo el 40% señaló que el acosador debe ser más fuerte o ser percibido como más fuerte (GUERIN; HENNESSY, 2002). Por otro lado, Bauman y Hurley (2008) señalan que sólo el 28% de los docentes mencionó el desequilibrio de poder.

b) La segunda característica se refiere a la forma en que se ejerce el *bullying*, que puede ser de manera directa o indirecta. El acoso directo incluye maltrato físico como golpes y patadas; maltrato verbal, en el que se encuentran las bromas, burlas hostiles, chantajes e insultos a los miembros de la familia, así como envío de notas desagradables. El acoso indirecto se caracteriza por su naturaleza típicamente encubierta y uso de terceros, implica comportamientos como la propagación de rumores, excluir a la víctima de grupos de pares o amenazar con retirar la amistad (BOULTON, 2011; CRAIG et al., 2000; GÓMEZ NASHIKI, 2013; KERMAN, 2019; NAYLOR et al., 2010). En ambos casos, puede presentarse dentro o fuera de la escuela, de manera presencial o a través de dispositivos de comunicación electrónica, como teléfono, celular o internet (KERMAN, 2019; NAYLOR et al., 2010; VALLE et al., 2018).

En este sentido, se han observado dos variables que influyen en la identificación de los diferentes tipos de *bullying*: la edad y el sexo. Respecto con la primera, los alumnos más pe-

queños sólo identifican el acoso directo y conforme avanza su desarrollo evolutivo pueden identificar el indirecto (GUERIN; HENNESSY, 2002; NAYLOR et al., 2010). Por otro lado, al considerar el sexo, se encuentra que los hombres presentan más probabilidades de utilizar el acoso directo; mientras las mujeres utilizan en mayor medida el maltrato indirecto (ASIMOPOULOS et al., 2014; BAUMAN; HURLEY, 2008; FEKKES et al., 2005, NAYLOR et al., 2010).

Varios estudios han demostrado que el profesorado no tiene problema para identificar en la definición ni en la detección el acoso directo, como son las agresiones físicas (ASIMOPOULOS et al., 2014; BAUMAN; HURLEY, 2008; BOULTON, 2011); sin embargo, tienen más dificultad para considerar el acoso indirecto como la exclusión social (BOULTON, 2011) y los abusos socioemocionales (HAZLER et al., 2010), incluso se encontró que sólo el 25% de los docentes incluye en su definición este tipo de acoso (BAUMAN; HURLEY, 2008).

c) Respecto a la frecuencia, es necesario señalar que el comportamiento violento repetitivo y sistemático de alguien es un elemento indispensable al hablar de *bullying* (GÓMEZ NASHIKI, 2013; SMITH; ANANIADOU; COWIE, 2003). A pesar de que hombres y mujeres reportan ser acosados con la misma frecuencia (FEKKES et al., 2005), es importante señalar que no siempre es bien entendida esta característica, lo que provoca, en algunas ocasiones, hacer uso excesivo del término o viceversa.

En distintos sectores de la sociedad se ha creado alarma y denominado a toda situación violenta en el espacio escolar como *bullying*, sin embargo, en la interacción entre niños y jóvenes la discusión, las peleas y conflictos existen como parte del proceso de negociación y del aprendizaje institucional, incluso puede darse el caso que en un aula exista mucha violencia y que ésta no sea monopolizada por un alumno o un grupo (GÓMEZ NASHIKI, 2013). Respecto a la subestimación, se encontró que sólo el 3% de los alumnos consideró en su definición las nociones de repetición de la conducta agresiva

(NAYLOR et al., 2010) y el 6% de los docentes (BAUMAN; HURLEY, 2008). Es decir, una limitada cantidad de actores escolares percibe con claridad la conducta agresiva sistemática hacia una persona.

d) Por último, en lo que concierne a la intencionalidad, de acuerdo con Naylor et al. (2010) y Valle et al. (2018) el *bullying* puede implicar el deseo de causar estrés y miedo al acosado, no sólo por lo que sucede en el momento, sino por la amenaza de lo que puede suceder. Gómez Nashiki (2013) señala que el acosador busca como punto central el deterioro de la identidad de la víctima. Esta característica posee complicaciones para su identificación, de acuerdo con el autor no sólo se trata del comportamiento del acosador, sino de los pensamientos y sentimientos de esos comportamientos. Otros autores señalan que su intención principal es el reconocimiento constante, la satisfacción personal, además de la reafirmación continua de su poder a través de la fuerza y agresividad (GÓMEZ NASHIKI, 2013; JOFFRE et al., 2011). El aspecto intencional de dañar lo identificaron sólo el 13% de los alumnos (GUERIN; HENNESSY, 2002) y el 39% de los docentes (BAUMAN; HURLEY, 2008). Al respecto Crochik (2012) indica que en ocasiones el acoso escolar se juzga como juegos que no provocan algún daño, asimismo se considera natural y necesario sobre todo entre los hombres, sin embargo, para este autor las consecuencias del acoso escolar no se deben subestimar, asociar con meros juegos o situaciones que se superen fácilmente.

Como se puede apreciar, en la mayoría de los aspectos antes descritos del *bullying*, existe una disparidad en la forma de conceptualizar las características del mismo entre alumnos y docentes, identificarla puede influir en las estrategias de intervención escolar para su erradicación (KERMAN, 2019; RUSSELL et al. 2015). De aquí que, al considerar el impacto negativo en las diferentes áreas del desarrollo de todos los involucrados y que el *bullying* es una problemática con altos índices de prevalencia en México, el objetivo del presente estudio fue

analizar las similitudes y diferencias expresadas por alumnos y docentes, respecto a los cuatro elementos señalados como característicos del *bullying*: a) existencia de un desequilibrio de poder; b) carácter directo o indirecto del maltrato; c) frecuencia y duración en el tiempo; e, d) intencionalidad.

Método

Se realizó un estudio mixto con un diseño convergente, los datos cuantitativos y cualitativos se recolectaron de manera simultánea, posteriormente se combinaron y compararon los resultados para explicar las similitudes, así como las discrepancias en los datos (CRESWELL, 2015).

Contexto

Una escuela secundaria pública localizada en la Alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México. En el ciclo escolar 2017-2018, la escuela contaba con una matrícula de 487 alumnos de los cuales 26 fueron reportados como estudiantes en situación de inclusión educativa. De acuerdo con la subdirectora de la institución educativa, se identificó que el índice del grado de inclusión escolar era del 73%. En este sentido, se reportó que las características de la escuela contribuían en un 33% a la inclusión escolar y las pedagógicas en un 87%.

Participantes

a) Estudiantes

100 estudiantes de segundo año de secundaria pública, 47 mujeres y 53 hombres. cuya edad va de los 12 a los 14 años ($M_{edad} = 13$ años; $DE = .39$).

b) Docentes

Seis maestros, 4 mujeres y 2 hombres cuya edad es de 38 a 58 años ($M_{edad} = 51$ años; $DE = 6.99$), su grado académico es de licenciatura,

una maestra había cursado con doble licenciatura: en Educación Preescolar y en Psicología. Dichos maestros imparten diferentes asignaturas: Cívica y Ética ($n = 1$), Física ($n = 1$), Química ($n = 2$), Informática ($n = 1$), Educación Física ($n = 1$) y Geografía de México y el Mundo ($n = 1$). Su experiencia en la docencia va de los 15 a los 30 años ($M_{años\ de\ experiencia\ en\ la\ docencia} = 24$, $DE = 6.83$) y cuentan de ocho a 30 años de antigüedad en la escuela secundaria ($M_{años\ de\ antigüedad\ en\ la\ escuela} = 19$ años, $DE = 7.76$).

Instrumentos

- Cuestionario de datos personales (CROCHÍK, 2016a), recaba información sobre el sexo, la edad, el tiempo en la escuela y el nivel socioeconómico de los estudiantes.
- Escala de autoinforme de agresión escolar, como abusador o víctima (CROCHÍK, 2016a), los alumnos informan la frecuencia de nueve tipos de acciones de *bullying*; molestar, amenazar, golpear, excluir o rechazar a los compañeros, difundir rumores, decir apodosos ofensivos, maltratar el material o ropa de los compañeros, tomar sin consentimiento material o dinero de los compañeros y acariciar en contra de su voluntad. Se les solicita indicar la frecuencia con la que estas acciones fueron observadas, perpetradas y experimentadas en el último trimestre previo a la recopilación de los datos, para ello se presentaron cinco opciones; no observó, no practicó, ni experimentó estas acciones, observó, practicó y experimentó estas acciones una o dos veces el último trimestre, uno a tres veces al mes, una a cuatro veces por semana y cada día.

Con la finalidad de caracterizar si el acoso realmente sucedió o no, al considerar las respuestas de los alumnos, se les hicieron tres preguntas respecto; a) si el acosador o la víctima era más fuerte o débil que la víctima

o el acosador; b) si el abuso fue realizado en el contexto de un grupo; y, c) si la víctima era siempre la misma durante el período en estudio. Además, se les indicó que, a través de una lista predeterminada de múltiple selección con opción a incluir otras respuestas, señalaran las ganancias, motivos, características de los agresores y víctimas, así como la frecuencia y el sentimiento generado por realizar actos de o sufrir *bullying*.

- Entrevista para profesores (CROCHIK, ad hoc), el formato incluye, en la primera parte, preguntas para recabar datos generales de los docentes como sexo, edad, formación académica, materia que imparte, antigüedad en la escuela y en el magisterio. La segunda parte, comprende nueve preguntas abiertas respecto a: 1) si ha presenciado algún acto de *bullying* en la escuela; 2) frecuencia de este tipo de actos; 3) las razones; 4) las características de los alumnos que agreden a sus compañeros; 5) características de los estudiantes que sufren *bullying*; 6) características de los alumnos que se encuentran en situación de inclusión; y, 7) frecuencia de actos *bullying* hacia alumnos en situación de inclusión.

Consideraciones Éticas

Para la aplicación tanto de los cuestionarios como de la entrevista, se solicitó el consentimiento informado de los directivos de la escuela, los docentes y los padres de familia, así como se obtuvo el asentimiento de los adolescentes. A todos ellos se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información, se les explicó que ésta sería utilizada sólo con fines de la investigación.

Procedimiento y Análisis de los datos

Los cuestionarios se aplicaron de forma grupal y los reactivos fueron auto-administrados.

Se realizó la entrevista semiestructurada individual con los docentes. Las respuestas de los estudiantes se vaciaron en una base de datos en *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versión 22 para conocer datos descriptivos de la muestra, además para identificar diferencias estadísticas por sexo se calculó la prueba no paramétrica de *U de Mann-Whitney*. Asimismo, se codificaron y categorizaron las respuestas de las entrevistas realizadas con los docentes a través del programa de análisis de datos cualitativos Atlas ti. 8 y se realizó un análisis de contenido de sus respuestas, se seleccionaron aquellas que se consideraron conceptualmente representativas de las cuatro características de la definición de *bullying*.

Resultados

A continuación, se describirán los resultados obtenidos con los estudiantes y maestros respecto a cada una de las características de *bullying* establecidas:

A) Desequilibrio de poder

Las características principales de los alumnos acosadores señaladas por sus compañeros, se centran en el aspecto físico como la fortaleza y delgadez, aún cuando se les percibe con malas calificaciones se les refiere como buenos deportistas y populares. Mientras que a las víctimas de *bullying* respecto a su aspecto físico se les percibe como débiles, con exceso de peso y con uso de lentes; en relación con su desempeño académico, se puede destacar que se les refiere de manera opuesta a los estudiantes acosadores, pues se les percibe como alumnos que obtienen buenas calificaciones, malos deportistas e impopulares (Tabla 1).

Por su parte, los maestros indicaron que los alumnos acosadores se caracterizan por; el aspecto físico, los identificaron como fuertes y más desarrollados. Asimismo, los perciben con bajo rendimiento escolar al igual que sus compañeros. Entre otras características mencionaron las siguientes: a) personales, los describen

como, graciosos, burlones, mal humorados, ansiosos, inseguros, líderes, inmaduros e impulsivos; b) conductuales, los señalan como apáticos, altaneros, déspotas, irreverentes,

violentos, inquietos y agresivos; y, c) familiares, refieren que estos alumnos provienen de hogares violentos, muestran carencia de amor y ausencia de valores.

Tabla 1: Características de los acosadores y víctimas percibidas por los estudiantes

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAJE DE ALUMNOS	
	ACOSADORES	ACOSADOS
Gordo (a)	34	55
Flaco (a)	55	48
Fuerte	81	11
Débil	6	77
Con lentes	21	56
Con buenas calificaciones	17	53
Con malas calificaciones	70	31
Buen deportista	58	20
Mal deportista	23	56
Popular	68	11
Impopular	11	71
Afeminado/Masculinizada	26	33
Con deficiencias	14	35
Indígenas	10	37

Fuente: Elaboración de las autoras.

A los estudiantes acosados, en cuanto a las características relacionadas con su aspecto físico los maestros los identificaron como débiles. Aunado a ello, los perciben de la siguiente forma: a) personales, se les describe como impopulares, tímidos, dóciles, callados, con baja autoestima, aislados, sometidos, hablan lengua indígena; b) conductuales, refirieron que estos estudiantes presentaban dificultades para relacionarse con los demás; y, c) familiares, reportaron que la familia de estos alumnos generalmente presentaba bajo nivel socioeconómico. Respecto a los alumnos que se encontraban en situación de inclusión educativa, cuatro de los maestros entrevistados comentaron que ellos eran propensos a ser objeto de *bullying*, aun cuando fueran protegidos por la Dirección de la escuela y la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI).

Al comparar los resultados de alumnos y docentes se encuentra coincidencia en la identificación de las jerarquías del aspecto físico tanto de alumnos acosadores como de los acosados. En el caso de los acosadores ambos grupos refieren la superioridad física, perciben al acosador fuerte y buen deportista, hallazgos que coinciden con los señalados por Crochik (2016a; 2016b), Joffre (2011) y Kerman (2019). Mientras que el alumno que es acosado es percibido como débil, frágil y poco hábil en los deportes, ambos grupos los perciben como incapaces de defenderse a sí mismos y poco exitosos en los deportes (CROCHIK, 2016b; KERMAN, 2019; GARCÍA-CONTINENTE at al., 2013; VALLE et al., 2018). Además, ambos grupos reportaron que los alumnos acosados presentaban exceso de peso y utilizaban lentes, al respecto Crochik (2003, 2016b)

y García-Continente et al. (2013) indican que los alumnos que presentan diferencias físicas a las esperadas socialmente pueden ser objeto de actos violentos relacionados con *bullying*.

Asimismo, alumnos y docentes reportaron al alumno acosador con mayor popularidad entre sus compañeros. Identificándose así su superioridad en el ámbito social. De manera opuesta, los alumnos acosados fueron identificados como menos populares, solitarios, con una menor cantidad de amigos, lo anterior señalado por diversos autores confirma que la popularidad es una jerarquía presente en el fenómeno de *bullying* (BENÍTEZ et al., 2006; CROCHIK, 2016a, CROCHIK, 2016b).

En lo que concierne al rendimiento académico, se observan diferencias en la percepción de ambos grupos, pero esta vez en sentido contrario, esto es los alumnos perciben a los acosadores con bajo rendimiento académico y a los acosados con buenas calificaciones, de ahí que el alto rendimiento escolar parezca ser un objetivo de hostilidad para aquellos que no tienen éxito escolar (CROCHIK, 2016a, CROCHIK, 2016b, VALDÉS CUERVO; ESTÉVEZ NENNINGER; MANIG VALENZUELA, 2014). Por ello, Crochik (2016a) señala que es necesario que los maestros presten mayor atención a los estudiantes agresores con la finalidad de que puedan mejorar su rendimiento académico hasta que ya no necesiten abusar y puedan percibirse mayormente involucrados con el aprendizaje escolar y a sentirse apreciados.

En lo que se refiere a la personalidad del acosador, el docente manifiesta que los alumnos acosadores presentan inmadurez, mal humor,

impulsividad, inseguridad, asimismo refieren que viven en situaciones familiares asociadas con violencia en el hogar, carencia de afecto y ausencia de valores, lo cual no es percibido por sus compañeros.

Es importante señalar que alumnos y docentes no comparten la misma percepción sobre los alumnos en situación de inclusión escolar, mientras que para los profesores estos alumnos son objetos de *bullying*, a pesar de que la institución, y las políticas nacionales han dictado la concientización y sensibilización para la inclusión, lo reportado por los alumnos del estudio no los identifican como víctimas de *bullying*, en concordancia con lo encontrado por Crochik (2003) quien destaca que los alumnos en situación de inclusión son menos propensos a recibir *bullying*, en comparación con otras características.

b) Forma en que se ejerce el *bullying*

En la Tabla 2 se identifica que los estudiantes reportan haber observado acciones de *bullying* en mayor proporción que aceptar haberlas realizado o experimentado. Entre las acciones que se refirieron observar en mayor proporción manifiestan: decir apodos ofensivos, seguido de molestar a sus compañeros y difundir rumores de ellos. La mayor proporción de acciones ejercidas de *bullying* fueron: molestar a los compañeros, decir apodos ofensivos a éstos, excluir o rechazar a un compañero y golpearlo. Sin embargo, las acciones que el alumnado reportó haber experimentado en mayor proporción fueron: ser molestados por un compañero, recibir apodos ofensivos y difundir rumores de ellos.

Tabla 2: Porcentaje de alumnos que observaron, hicieron o recibieron acciones de *bullying*

ACCIONES DE BULLYING	PORCENTAJE DE ESTUDIANTES		
	OBSERVAN	HACEN	EXPERIMENTAN
Molestaron a compañeros	60	47	51
Amenazaron con golpear a compañeros	21	12	17
Golpearon a un compañero	23	21	17
Difundieron rumores sobre compañeros	47	17	43

Excluyeron o rechazaron a compañeros	36	29	24
Dijeron apodos ofensivos a compañeros	65	39	47
Maltrataron el material o ropa de compañeros	27	13	17
Tomaron sin su consentimiento material o dinero de ellos	34	15	21
Las acariciaron en contra de su voluntad	9	7	7

Fuente: Elaboración de las autoras

Es interesante observar que al comparar por sexo las siguientes acciones de *bullying* se encontraron diferencias estadísticamente significativas en: molestar a sus compañeros ($Z = -2.190, p < 0.05$) y decir apodos ofensivos a sus compañeros ($Z = -2.826, p < 0.05$) conductas que los hombres reportaron hacer con mayor frecuencia a diferencia de las mujeres. Con respecto a las acciones que señalaron haber experimentado se identificaron diferencias por sexo en amenazar con golpearlos ($Z = -2.610, p < 0.05$) y decirles apodos ofensivos ($Z = -1.804, p < 0.05$) a favor de los hombres respecto de las mujeres. En cambio, en la acción referente a difundir rumores sobre los compañeros ($Z = -3.065, p < 0.05$), se identificaron diferencias a favor de las mujeres, quienes reportaron realizar esta conducta con mayor frecuencia que los hombres. Hallazgos que coinciden con lo identificado por diversos autores (ASIMO-POULOS et al., 2014; BAUMAN; HURLEY, 2008; FEKKES et al., 2005)

Respecto a la forma en que se ejerce al *bullying*, los maestros indicaron que las acciones de *bullying* que se presentan con mayor frecuencia en la escuela están relacionadas con la falta de respeto, principalmente con las burlas hacia los compañeros por algún aspecto de su físico o defecto de los estudiantes, por ejemplo, tener sobrepeso, ser callados o bien, porque no viven con sus papás, en este sentido, se asignan apodos y se dicen groserías. No obstante, sólo un maestro presenció que los estudiantes se pegaran o patearan, otros dos profesores refirieron haberse enterado por comentarios de sus alumnos sobre actos de golpes y tocamientos.

Ninguno de los docentes mencionó acciones de *bullying* indirecto, ni tampoco que las alumnas pudieran ser acosadas o acosadoras.

Los alumnos y docentes de igual forma reportaron prioritariamente acciones de *bullying* del tipo directo. Sin embargo, no se identificó coincidencia entre ambos actores respecto a las acciones de tipo indirecto, como la de difundir rumores sobre sus compañeros, así como la exclusión, pues, en este caso, sólo los alumnos lo perciben, ningún docente advirtió este tipo de prácticas como acciones relacionadas al *bullying*. Lo cual muestra que los docentes presentan problemas para considerar el acoso indirecto, lo cual coincide con los trabajos de Boulton (2011) y Hazler et al. (2010).

c) Frecuencia

En la Tabla 3 se puede identificar una desproporción en la frecuencia con la que se reportaron observar, perpetrar y experimentar acciones de *bullying*. Los alumnos observaron que los actos de *bullying* se llevaban a cabo de una a cuatro veces por mes, pero ninguno señaló que ocurrieran diario.

En relación con la frecuencia con la que reciben acciones de *bullying*, los estudiantes en mayor proporción señalaron experimentar de una a dos veces en tres meses acciones tales como: que sus compañeros los molestaran, que difundieran rumores sobre ellos y que les dijeran apodos ofensivos. También, señalaron que estas acciones de *bullying* no se llevaron a cabo en grupo, que quienes se las hicieron no eran más fuertes y tampoco continuaron realizando esas acciones contra ellos.

Tabla 3: Frecuencia de las acciones de *bullying* que reportaron los estudiantes

FRECUENCIA	NÚMERO DE REPOTES POR EL ALUMNADO		
	OBSERVAN	HACEN	EXPERIMENTAN
Todos los días	0	18	32
1 a 4 veces por mes	151	16	29
1 a 3 veces por mes	89	29	28
1 o 2 veces en los tres meses	82	137	155

Fuente: Elaboración de las autoras

En relación con la frecuencia con la que reciben acciones de *bullying*, los estudiantes en mayor proporción señalaron experimentar de una a dos veces en tres meses acciones tales como: que sus compañeros los molestaran, que difundieran rumores sobre ellos y que les dijeran apodosos ofensivos. También, señalaron que estas acciones de *bullying* no se llevaron a cabo en grupo, que quienes se las hicieron no eran más fuertes y tampoco continuaron realizando esas acciones contra ellos.

Asimismo, la frecuencia con la que se reportó hacer acciones de *bullying* en mayor proporción fueron aquellas que se llevaron a cabo una o dos veces en los tres meses. Sin embargo, el alumnado indicó que las acciones no se ejercieron contra los compañeros más débiles y no se siguieron realizando contra los mismos compañeros. Con base en estos hallazgos se puede mencionar que los estudiantes reportan en mayor proporción observar las acciones de *bullying* que experimentarlas o perpetrarlas.

En contraposición a los alumnos, dos de los maestros refirieron que las acciones de *bullying* se presentaban diariamente. Un de ellos indicó que ocurría de 10 a 20 veces por semana. Otros dos docentes refirieron que ocurría de manera constante, indicando que dichas acciones sucedían cada semana. En general, se observa que los docentes reportan que las acciones de *bullying* ocurren dentro de la escuela y con frecuencia. Únicamente un maestro mencionó que también se presentaba fuera de la escuela.

En este rubro se observa una clara discrepancia en lo reportado por docentes y alumnos, mientras los docentes identifican al *bullying*

como una acción cotidiana y constante, para los alumnos no parece que las acciones violentas estén presentes de manera cotidiana. De hecho, ellos reportan que estas acciones están presentes una a cuatro veces por mes, incluso, para los alumnos que reciben o realizan estas acciones reportan que sólo están presentes una o dos veces en tres meses. Es decir, existe una subestimación por parte del alumno (NAYLOR et al., 2010). Probablemente sea debido a que muchas acciones ellos las consideran como normales (BENÍTEZ et al., 2006; DE AGÜERO-SERVÍN, 2020; JOFFRE et al., 2011) o incluso como conductas relacionadas con el juego (CROCHIK, 2012).

d) Intencionalidad

Los motivos que impulsan a los estudiantes para ser acosadores se describen relacionados a: a) las problemáticas familiares entre las cuales destaca el hecho de que la falta de atención en casa y ser muy golpeados; b) aspectos personales; carencia afectiva e inseguridad, se sienten diferentes de los otros y son prejuiciosos; c) aspectos de interacción social; no se han integrado, no tienen amigos; d) ausencia de respeto; faltar al respeto y no tener límites; e) ociosidad, pues consideran que es el resultado de no tener nada que hacer; f) la pasividad de sus compañeros porque comentaron que los otros no se defienden, y, g) por revancha ya que mencionaron que lo hacen por venganza de las agresiones que sufrieron.

Las ganancias que los estudiantes perciben que obtienen los acosadores al molestar a los demás fueron: el llamar la atención y diver-

tirse, pues consideran que es como un juego. Además, señalaron aspectos relacionados con la característica de desequilibrio de poder, entre los cuales mencionaron beneficios tales como: mostrar que son superiores y mostrar su fuerza. Otras ganancias se relacionaron con el molestar a otros, entre las cuales indicaron el hacer enojar a otros y, obstaculizar a los que quieren estudiar.

En la Tabla 4 se puede observar que los estudiantes que admitieron haber hecho acciones de *bullying* manifiestan sentimientos contradictorios al realizar este tipo de acciones, debido que ellos reportaron sentirse felices, valientes y no ser perdedores. En contraste, otros alumnos señalaron sentirse con cobar-

día y odiados. Asimismo, el alumnado que fue acosado reportó haberse sentido con deseo de venganza, con odio y tristeza, pero también ser importantes y perdedores.

Por su parte, los maestros describieron motivos relacionados con: a) las características de los estudiantes como el querer destacar del grupo, sentirse con superioridad, presentar baja autoestima, popularidad y con habilidades para relacionarse e interactuar con sus compañeros; b) el contexto familiar, el cual se vincula con problemas familiares, violencia en el hogar y el empoderamiento negativo de los hijos; y, c) el contexto social en el que se relacionan con la ausencia de valores y el impacto de la sociedad en ellos.

Tabla 4: Sentimientos al hacer y recibir acciones de *bullying*

SENTIR DE LOS ALUMNOS QUE ...			
REALIZAN ACCIONES DE BULLYING	%	EXPERIMENTAN ACCIONES DE BULLYING	%
Popular	13	Perdedor	19
Feliz	27	Con miedo	17
Odiado	22	Peor que otros	13
Cobarde	23	Importante	19
Valiente	19	Inferior	11
Mejor que los otros	7	Insignificante	10
Vencedor	11	Triste	27
No ser un perdedor	20	Con odio	28
		Deseo de venganza	31

Fuente: Elaboración de las autoras

Tanto alumnos como docentes coinciden en señalar que, entre los principales propósitos que los alumnos tienen para realizar *bullying* se encuentran llamar la atención, divertirse, mostrar superioridad, e incluso tener baja autoestima, entre otros, es decir, se observa como propósito principal el enaltecer su persona o una situación relacionada con ellos mismos, coincidiendo con lo señalado por Crochik (2016b) quien reportó que entre los motivos más frecuentes que conducen a la práctica del *bullying* se encontraban la sensación de supe-

rioridad, llamar la atención, así como la diversión. Contrario a lo encontrado por Naylor et al. (2010) y Valle et al. (2018) que refieren que el *bullying* puede implicar el deseo de causar estrés y miedo al acosado, no sólo por lo que sucede en el momento, sino por la amenaza de lo que puede suceder.

Conclusiones

Al indagar sobre las similitudes y diferencias expresadas por alumnos y docentes, respecto

a los cuatro elementos señalados como característicos del *bullying*: a) existencia de un desequilibrio de poder; b) carácter directo o indirecto del maltrato; c) frecuencia y duración en el tiempo; e, d) intencionalidad, es importante indicar que puede observarse la existencia de coincidencias y diferencias en la percepción que docentes y alumnos muestran respecto a las siguientes características de *bullying*, cuyo conocimiento podrá influir en las estrategias de intervención que podrán adoptarse particularmente en escuelas de nivel secundaria.

Respecto al desequilibrio del poder, tanto docentes como alumnos otorgaron mayor prioridad a las jerarquías relacionadas con aspectos físicos en contraposición a las oficiales relacionadas con habilidades cognitivas (CROCHIK, 2016a), ambos grupos identificaron a los estudiantes acosadores con un aspecto corporal fuerte y con mayor popularidad. Del mismo modo, a los alumnos acosados los señalaron con apariencia frágil, buenos rendimientos académicos y menor participación social. En este sentido, Crochik (2016a) enfatiza que los estudiantes que se destacan en la jerarquía no oficial por aspectos físicos y popularidad tienden a perpetrar la violencia y los que están bajo su poder a ser víctimas.

Asimismo, ambos grupos coincidieron en el tipo de *bullying* que se presenta, al reportar con mayor frecuencia el de tipo directo a través de las agresiones físicas, probablemente esto sea resultado de las jerarquías no oficiales que mencionaron previamente, en las que el aspecto corporal de fuerza es un elemento importante para la supervivencia y reproducción (CROCHIK, 2016a). También coincidieron ambos grupos en el señalamiento de la intención de las acciones de *bullying*, reportaron que su propósito principal era enaltecer su persona o estaba relacionado con el alumno acosador, no necesariamente con el deseo de causar daño a otro, lo que coincide con lo establecido por Crochik (2016b) quien señala que entre los motivos más frecuentes que conducen a la prác-

tica del *bullying* se encuentran: la sensación de superioridad, llamar la atención, así como la diversión. Además, los docentes mencionaron que dicho comportamiento era reflejo de la situación familiar y del contexto socioeconómico en el que vivían.

En lo que concierne a la percepción de alumnos y docentes respecto a las acciones de *bullying* dirigidas al estudiantado en situación de inclusión, se encuentran diferencias. Mientras que los docentes reportaron que estos alumnos son las víctimas más comunes de los acosadores, los alumnos no lo consideraron de esa forma. Probablemente esta discrepancia tenga que ver con la entrada en vigor de la atención a la diversidad dentro de la escuela, de acuerdo con los directivos, esta escuela secundaria cuenta con la mayor demanda de alumnos con alguna discapacidad en su zona, por lo tanto, su visibilidad en el grupo de estudiantes es mayor. De hecho, se identificó que el índice del grado de inclusión escolar era del 73% y asistían 26 alumnos en diferentes condiciones de discapacidad.

Otra de las diferencias entre lo referido por docentes y alumnos se manifestó en relación con la frecuencia en que se presentan los actos de *bullying*. Los docentes los reportan como constantes mientras que los alumnos subestiman la repetición, lo anterior, coincide con lo reportado con Naylor et al. (2010). Probablemente sea debido a que algunos alumnos lo perciben como conductas relacionadas con el juego (CROCHIK, 2012) o bien, al considerar que la escuela está dentro de una zona con altos índices de marginación y violencia, los estudiantes pueden percibir estas formas de interacción social como normales (BENÍTEZ et al., 2006; DE AGÜERO-SERVÍN, 2020; JOFFRE et al., 2011), en ambos casos, la no visibilidad del *bullying* ubica a los alumnos en una situación de indefensión y riesgo.

Como se puede observar, existen coincidencias en la percepción que docentes y alumnos manifiestan respecto al *bullying*, lo que puede ser visto como un indicador positivo para el

trabajo que realizan docentes y directivos en las escuelas con el objetivo de generar espacios escolares sin violencia. Sin embargo, aún continúan las discrepancias en la visión que ambos grupos tienen de una misma problemática, dichas diferencias pueden generar que los programas de intervención para la erradicación se vean limitados (KERMAN, 2019; RUSSELL et al., 2015). Al considerar que México fue ubicado en el primer lugar a nivel mundial de casos de *bullying* (ONG Internacional Bullying sin Fronteras, 2020) se considera una tarea imperante continuar con investigaciones que permitan entender desde diferentes ángulos este fenómeno para poder generar mejores estrategias de actuación que permitan no sólo disminuir los actos violentos dentro del contexto escolar, sino también sus múltiples consecuencias relacionadas con problemas de salud, socioemocionales y académicas. sino también generar ambientes protectores para un mejor desarrollo académico y socioemocional de toda la comunidad escolar.

REFERÊNCIAS

- ASIMOPOULOS, Charisios; BIBOU-NAKOU, Ioanna; HATZIPEMOU, Theologos; SOUMAKI, Eugenia; TSIANTIS, John. An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. **International Journal of Mental Health Promotion**, v. 16, n. 1, p. 42-52, nov. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/14623730.2013.857823>>. Acesso 15 jan. 2022.
- BARBOSA DE ANDRADE, María Helena; CESARINO GOMES, Monalisa; GRANVILLE-GARCÍA, Ana Flávia; APARECIDA MENEZES, Valdenice. Bullying among adolescents and school measures to tackle it. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 2, n. 3, p. 325-330, jul-sep. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cadsc/a/HzNQ7p7Rdsw5KftwZkshv5h/abstract/?lang=en>>. Acesso 15 jan. 2022.
- BAUMAN, Sheri; HURLEY, Cindy. Teachers' Attitudes and Beliefs About Bullying. **Journal of School Violence**, v. 4, n. 3, p. 49-61, oct. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1300/J202v04n03_05>. Acesso 25 mar. 2022.
- BENÍTEZ, Juan L.; BERBÉN, Ana G.; Fernández, María. El maltrato entre alumnos; conocimiento, percepciones y actitudes de los futuros docentes. **Revista de Investigación Educativa**, v. 24, n. 2, p. 329-352, jul. 2006. Disponível em: <<https://revistas.um.es/rie/article/view/96881>>. Acesso 23 feb. 2022
- BOULTON, Michael. J. Teacher's views on bullying: definitions, attitudes, and ability to cope. **British Journal of Educational Psychology**, v. 67, n. 2, p. 223-233, maio, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x>>. Acesso 25 fev. 2022.
- CRAIG, Wendy. M.; HENDERSON, Kathryn; MURPHY, Jennifer. Prospective Teachers' Attitudes Toward Bullying and Victimization. **School Psychology International**, v. 21, n. 1, p. 5-21, fev. 2000. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0143034300211001>>. Acesso 23 fev. 2022.
- CRESWELL, J. **Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. Nebraska: University of Nebraska-Lincoln /Pearson, 2015.
- CROCHÍK, José Leon. Manifestações de preconceito em relação as etnias e aos deficientes. **Boletim de Psicologia**, v. 53, n. 118, p. 89-108, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001412605>>. Acesso 25 mar. 2022.
- CROCHÍK, José Leon. Fatores Psicológicos e Sociais Associados ao Bullying. **Psicología Política**, v. 12, n. 24, p. 211-229, maio-ago. 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4411438>>. Acesso 23 fev. 2022.
- CROCHÍK, José Leon (Coord.); MOSSMAN, F. Aline, MAGRI, F. Karen Danielle, MOREIRA, N. Mauricio, CASCO, Ricardo. (2015). **Bullying Homofóbico e Desempenho Escolar: Dados de pesquisas e propostas de enfrentamento**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2015.
- CROCHÍK, José Leon. Hierarchy, violence and bullying among students of public middle schools. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 26, n. 65, p. 307-315, sep-dez, 2016a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272665201608>>. Acesso 25 mar. 2022.
- CROCHÍK, José Leon. Formas de violencia escolar: preconceito e bullying. **Revista Movimento**, n. 3, p. 29-56, jan. 2016b. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-43272665201608>>. Acesso 25 mar. 2022.

[org/10.22409/mov.v0i3.270](https://doi.org/10.22409/mov.v0i3.270)>. Acceso 23 fev. 2022.

DE AGÜERO SERVÍN, Mercedes. La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México. **Revista Digital Universitaria**, v. 21, n. 4, p. 1-15, jul.-ago., 2020. Disponible en: <https://www.revista.unam.mx/2020v21n4/la_investigacion_acerca_del_acoso_y_violencia_escolares_en_mexico/>. Acceso 25 mar. 2022.

FEKKES, M.; PIJERS, F. I. M.; VERLOOEVE-VANHORICK, S. P. Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers, and parents in bullying behavior. **Health Education Research**, v. 20, n. 1, p. 81-91, fev. 2005. Disponible en: <<https://academic.oup.com/her/article/20/1/81/632611?login=false>>. Acceso 25 mar. 2022.

GARCÍA-CONTINENTE, Xavier; PÉREZ-GIMÉNEZ, Anna; ESPELT, Albert; NEBOT, Manel. Bullying among schoolchildren: Differences between victims and aggressors. **Gaceta Sanitaria**, v. 27, n. 4, p. 350-354, jul.-ago., 2013. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2012.12.012>>. Acceso 25 mar. 2022.

GÓMEZ-NASHIKI Antonio. Bullying: El Poder de la Violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 18, n. 58, p. 839-870, jan. 2013. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000300008&script=sci_abstract>. Acceso 23 fev. 2022.

GUERIN, Suzanne.; HENNESSY, Eilis. Pupils' definitions of bullying. **European Journal of Psychology of Education**, v. 17, n. 3, p. 249-261, sep. 2002. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/BF03173535>>. Acceso 10 maio. 2022.

HAZLER, Richard J.; MILLER, Dina L.; CARNEY, Jolynn V.; GREEN, Suzy. Adult recognition of school bullying situations. **Educational Research**, v. 43, n. 2, p. 133-146, fev. 2010. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/00131880110051137>>. Acceso 10 maio. 2022.

JOFFRE-VELÁZQUEZ Víctor Manuel; GARCÍA-MALDONADO. Gerardo; SALDÍVAR-GONZÁLEZ Atenógenes H.; MARTÍNEZ-PERALES, Gerardo; LINOCHOA, Dolores; QUINTANAR-MARTÍNEZ. Sandra; VILLASANA-GUERRA, Alejandra. Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. **Boletín Médico Hospital Infantil México**, v. 68, n. 3, p. 193-202, maio.-jun., 2011. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid

[=S1665-11462011000300004](https://doi.org/10.22409/mov.v0i3.270)>. Acceso 10 mai. 2022.

KERMAN, Bernardo. Creencias de los docentes, acerca de los factores causales, medidas preventivas y contingents sobre el fenómeno de bullying. **Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos**, v. 23, n. 1, p. 167-190, 2019 Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/3396/339666619011/html/>>. Acceso 23 fev. 2022.

KOCHENDERFER-LADD, Becky; PELLETIER, Marie E. Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, v. 46, n. 4, p. 431-453. ago. 2008. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>>. Acceso 25 maio. 2022.

NAYLOR, Paul; COWIE, Helen; COSSIN, Fabienne; DE BETTENCOURT, Rita; LEMME, Francesca. Teachers' and pupils' definitions of bullying. **British Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 3, p. 553-576, dez, 2010. Disponible em: <<https://doi.org/10.1348/000709905X52229>>. Acceso 26 maio. 2022.

OMS-Organización Mundial de la Salud. **Health behavior in school aged children (HBSC) study: International report from the 2009-2010 survey**. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2012. Disponible en: <[https://www.who.int/europe/initiatives/health-behaviour-in-school-aged-children-\(hbsc\)-study](https://www.who.int/europe/initiatives/health-behaviour-in-school-aged-children-(hbsc)-study)>. Acceso 20 jan. 2022.

OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. **Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018 - Resultados**. Ciudad de México: OECD Publishing. 2019a. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisaPISA2018:CN_MEX_Spanish.pdf>. Acceso 10 fev. 2022.

OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. **Informe PISA 2018. Programa para la Evaluación Internación de los estudiantes. Informe español (Versión preliminar)**. España: OCDE. 2019b Disponible en: <https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf>. Acceso 10 fev. 2022.

ONG, Internacional Bullying sin Fronteras. **Estadísticas Mundiales de Bullying 2017/2018. Primer Trabajo Oficial en el Mundo contra Bullying**. ONG, 2020. Disponible en: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html>.

Acceso 10 fev. 2022.

RUSSELL, T. Stephen; DAY, K. Jack; LOVERNO, Salvatore; RUSSELL, B. Toomey. Are School Policies Focused on Sexual Orientation and Gender Identify Associated with less Bullying? Teacher's Perspectives. **Journal of School Psychology**, v. 54, p. 29-38, feb. 2015. Disponível en: <<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.005>>. Acesso 10 maio. 2022.

SMITH, K. Peter; ANANIADOU, Katherina; COWIE, Helen. Interventions to Reduce School Bullying. **The Canadian Journal of Psychiatry**, v. 48, n. 9, p. 591-599, oct. 2003. Disponível en: <<https://doi.org/10.1177/070674370304800905>>. Acesso 28 maio. 2022.

TRACH, Jessica; HYMEL, Shelley; WATERHOUSE, Terry; NEALE, Ken. Bystander Responses to School Bullying: A Cross-Sectional Investigation of Grade and Sex Differences. **Canadian Journal of School Psychology**, v. 25, n. 1, p. 114-130, mar. 2010. Disponível en: <<https://journals.sagepub.com/>

[doi/10.1177/0829573509357553](https://doi.org/10.1177/0829573509357553)>. Acesso 10 abr. 2022.

VALDÉS CUERVO Ángel Alberto; ESTÉVEZ NENNINGER Ety Haydeé; MANIG VALENZUELA, Agustín. Creencias de docentes acerca del bullying. **Perfiles Educativos**, v. 36, n. 145, p. 51-64, jul.-sep., 2014. Disponível en: <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.145.45973>>. Acesso 10 abr. 2022.

VALLE, Jessica Elena; STELKO-PEREIRA, Ana Carina; PEIXOTO, Evandro Morais; WILLIAMS, Lucía Cavalcanti A. Influence of Bullying and Teacher-student Relationship on School Engagement: Analysis of an Explanatory Model. **Educational Psychology**, v. 35, n. 4, p. 411-420, oct.-dez. 2018. Disponível en: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400008>>. Acesso 10 abr. 2022.

Recebido em: 05/09/2022
Aprovado em: 14/10/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.