



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Bullying y la percepción de estudiantes acerca de las actuaciones del profesor en la resolución de conflictos en un bachillerato en Morelos. México

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta:

Mtra. Tania Briseño Agüero

DIRECTORA DE TESIS

DRA. IRMA GUADALUPE GONZÁLEZ CORZO

COMITÉ TUTORIAL

DRA. LUCÍA MARTÍNEZ MOCTEZUMA

DRA. OFMARA YADIRA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ

DRA. MARIA ALEJANDRA TERRAZAS MERAZ

DRA. CITLALI ROMERO VILLAGÓMEZ

DRA. AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES

DRA. MA. TERESA PRIETO QUEZADA



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado: *Bullying y la percepción de estudiantes acerca de las actuaciones del profesor en la resolución de conflictos en un bachillerato en Morelos, México*, que presenta la candidata a Doctora en Educación: Tania Briseño Agüero, quien realizó su investigación bajo la Dirección de Dra. Irma Guadalupe González Corzo después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: aprobatorio.

Observaciones: Corregir redacción, utilizar lenguaje inclusivo. Discusión de los resultados argumentando los hallazgos y aportaciones.

Revisar metodología y explicar las variables a correlacionar.

Cuernavaca, Morelos, a 10 del mes de diciembre de 2020.

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. Irma Guadalupe González Corzo
LECTOR(A)	Dra. Lucía Martínez Moctezuma
LECTOR(A)	Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández
LECTOR(A)	Dra. María Alejandra Terrazas Meraz
LECTOR(A)	Dra. Citlali Romero Villagomez
LECTOR(A)	Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes
LECTOR(A)	Dra. Ma Teresa Prieto Quezada



Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

IRMA GUADALUPE GONZALEZ CORZO | Fecha:2020-12-11 12:51:37 | Firmante

S7WwOgQy9Tt5pVUXjn3Gghv1bNis+4b/silZdTEovAPtU+3ilvU/UE6c9zJ2gVl0k0dzdJ0vriKaRzGkBALwJRCc2hdKMLbVXqz+6Bhcb7YyYBqu35e6nAx88TsaxjebGR97k eMlnv+qBh1saR7Kf9nGGeCUmY0MqE0/cocMblJgR6zVe1f7791rFGTGICX4dtsyE07ak0s0sF05F3bHSAzYlBiqRa3584t7dlqCQ8BXKnrK9k0eqj6pCyE Luak1w6vScC48uh qPju42bdU8VvYMsPaMng84Tjvktagzloq5q7wc+Q0vzDZBrs7gNDw==

OFMARA YADIRA ZUÑIGA HERNANDEZ | Fecha:2020-12-11 14:03:24 | Firmante

n002j5wOn7FP4wPCU089pLhQovWAyT0QYjZ03z6P3XXunkWeg4e4MUIOpC5pQwNbwM8hGu64REB6H0n77JNYY1xeHPZ01J1s3ZgoBWQzR6Rix4+eUd4QavL2QX br+Yn+PvMDR0RUIhXvji0mXRAXO1PgGhSLzgoZaT0Dpls3f5m5zrjPR25uQyqP3Oglodku2RJE+EBp5Q/s0FajQd6jMYuhN0QLDr5FDfW8kPAGIS5yqm855m8QaJvcJou v2ADPhePNVTPpTgP9XXG176S39CaR9PL9A+4MGp38Qxq4E CroQlydQT5zsw==

MARIA ALEJANDRA TERRAZAS MERAZ | Fecha:2020-12-11 15:02:09 | Firmante

mM7sdQw4Nss0GL0KYEINOCwcn2o+AMN3nWCZ6PbnQLCJR0UWS04+PA5ZU02B8PC7IC08UFSDRRRe4Qri7Tiql6NNXMDepiUfFgo2U5TG3adafy32DaCaefa0sae85 BLwnH2Sae7Sp3TKCTd014MoxjHGF+yfQAu1tQR42eMQ3eSPTe6ThV90A+VOG09CnNX0YhPvVC2byoa+g8PMRQ05Ya0WeyAKLBh9Kp6+ePj2WlzXV1ctnT07VQ2iR +2N+qMErQGdVWALU8d9K2Vmt6J2sm86vsq+R0n3YijhAuaVpMeV5funms7r3P7hdJITw==

LUCIA MARTINEZ MOCTEZUMA | Fecha:2020-12-11 15:25:33 | Firmante

Jh+XqX3aYyV8MouEvvgMLobAY5eybqWl+YGemTplsPbP9H4q6D5xXGCd+DQJsiYVC9m++wd86gMdrP53cH0TnE7Obz82RVvAAcAZXee61vls+E8lyfN8a+5pw2mP3pHk oUEELU3CECekH888pEV1m3pL59ODX2Gsb1CyYDA0SLHXMVQBnHMO8h0dJkPyfS0QYNz2508Tg1zGINXVwQzD2NzK8G3YnXTkenBsaV+twkSNPmqZnOBUEPb N7IEppDfQvMplKCNZ0XLqzK0LtzQmbra0Fh+9a10k27xak85vJGgariWAbtQIQ==

CITLALI ROMERO VILLAGOMEZ | Fecha:2020-12-12 00:21:48 | Firmante

PbS1ZpoWR4H4qWTW4bT8BbEcEbamKCC6PN5JtgVwhYphx9imE2aQ83XQB0I7HrHrQdwlUFVbthU5cev4Pxd53ZrhCej6hxshn9MI+vv9TaUHdCIC9oGMF5BVgBrrFfe ex7Vv4Pb+nu03oq2K06UGX0zI4K0B884gBNY3uLuyU0nR3MQJivecgpMPSC8eunSdzk7NhtHrVQVqzn9NnV2T9G5CTa34QVn9Yn6bo1mbNGuR1cKu/gwgGRYoeMv dVukGw12s5DzFwbmLzYXyhS2CaEOAQ0Ub+H4zraB0ggrz+LXM9R0aEuoqVBagXg==

MA TERESA PRIETO QUEZADA | Fecha:2020-12-14 17:57:15 | Firmante

hbykerO906Xstiv2z4AXxwfy2Dmf5J8WpDq6oK2k5zG6zg1+nRKi68aminbuU+tbokqsm2ayORMfuB8doT470y7/+nTQZ5CCbh95A2f7bVTLSCBO2yjevVeP7Bz+KgT /tUQAkPrt3URD18DwYVX9nngE/L2pUxWb99DHCUZ7HPTqkvHOyAQ9ngTdk8kltogVx2dV9zDYnA6D2S2WlnA503WWTaFdo08WBtu+A+YRSzTgMnFu1Tr1XdXER BAn+F/WaukBggt+eqMeYTdvndLMJkveF538Fj1m1sTGNm7ZvdkYDaonO66g==

AZUCENA DE LA CONCEPCION OCHOA CERVANTES | Fecha:2020-12-17 13:00:04 | Firmante

eH9hw08wOm3bJSaCUuufhpbivFMccT2JZdrR-GHB08kV6CN4UrCm1mkXDY3eukpFbH0hPF6xRT0YgULc+MlyqXd7vNA/gge0nHuV7WbqBUaX3QHov8Tvy8eEikdD5aY OYzH21X6QxeD6m8RCwL0ibzBuH-QF8YLnivF17n8BdJIKq5FTvdGNBmkYur1CJ6MY:SLRXXM3XyBIDOU296g0c0+and9CtITH4VhbH88zCB+ZaDMGCZCz0WPm0S n7q3qphsaDUE02+2KxaGwJ32ahng+H4yAdugorQStsFajZENOSQFm6NY64EN56AVQcgCFYGRw==



Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

5UKupF

<https://firma.uaem.mx/noRepudiorSDIAC8dha2JNbr5ObHzVivV82V55>



Agradecimientos

En este proceso de formación aprendí que se construye de y con la/el otra/o, es decir cada persona que colaboró en el desarrollo de la investigación, me permitieron vivenciar los pilares de la educación, en especial el aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser.

A mi Directora de Tesis la *Dra. Irma Guadalupe González Corzo*, a quién le agradezco de todo corazón su acompañamiento y guía a lo largo de este proceso de formación del doctorado.

A la *Dra. Lucía Martínez Moctezuma* mi gratitud por su asesoría pertinente y puntual que favoreció que este trabajo de investigación alcanzará su objetivo.

A la *Dra. Ofmara* mi agradecimiento por el acogimiento brindado en cada momento de este proceso, lo que permitió la conclusión satisfactoria de la investigación.

A la *Dra. Ma. Teresa* agradezco por enseñarme y guiarme con su experiencia durante toda la tesis haciendo las observaciones y comentarios para la mejora continua de la investigación desarrollada.

A la *Dra. Azucena* mi reconocimiento por compartir su amplio conocimiento en el tema para que esta investigación se enriqueciera en cada proceso de revisión.

A la *Dra. Alejandra* mi gratitud por formarme y aportar su conocimiento para que esta investigación culminara.

A la *Dra. Citlali* gracias por brindarme su apoyo y orientación para que en esta investigación se mostrará la mirada humana del sujeto de investigación.

Quiero agradecer al *Dr. Cesar Barona Ríos* por todo lo que aprendí en sus seminarios y en sus asesorías brindadas oportunamente en el trabajo de investigación.

Mi gratitud al *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)* por las condiciones que brinda a los posgrados para que más mujeres logren tener la oportunidad de continuar formándose.

A todas/os aquellas/os adolescentes, jóvenes, docentes y autoridades educativas que participaron en esta investigación *mi agradecimiento* por permitirme comprender que el *bullying* es un fenómeno que tiene implicaciones sociales, políticas, económicas, educativas y de salud pública.

Agradezco a la *Universidad Autónoma del Estado de Morelos* por coadyuvar al desarrollo de mis competencias de manera integral en el área laboral, académica, social y personal.

A *Marcos y María de Jesús* mi infinita gratitud por su amor, guía, acompañamiento y motivarme siempre con su respaldo y fortaleza en este proceso.

A mi hermana *Silvia*, la piedra filosofal en mi vida, mi apoyo en todo y quien cada día me impulsa a dar lo mejor de mí, quien orgullosamente me motiva a seguir adelante.

A mi hermano *Octavio* agradezco por enseñarme que existen diversos caminos que te llevan al aprendizaje de y con las/los otras/os, sin dejar los sueños y metas de vida.

A mi hermano *Iván* (Q.E.P.D) mi recuerdo con amor, debido a que me enseñó que la investigación es otra forma de comprender y dar soluciones a la vida.

A *Joivier* mi admiración y amor por ser y estar en mi vida, es decir por su paciencia en mis caídas y ser la mano que me fortalece en cada decisión que tomé.

A *Nicole* mi amor y gratitud por su paciencia, motivación y comprensión para que alcance mis objetivos.

A *Christofer y Gael* mi cariño, aunque están lejos los siento tan cerca. Les dedico este trabajo, debido a que cada línea es una forma concreta de demostrar que las metas que uno se propone se pueden lograr.

A mis amigas/os del posgrado mi agradecimiento por brindarme su apoyo y por entenderme durante este proceso. También, mi gratitud a mis amigas/os de la vida por escucharme en momentos difíciles y motivarme a continuar construyendo mis sueños y conseguir mis metas.

Índice

Introducción	12
Planteamiento del problema	15
Contextualización del problema	15
Identificación y delimitación del problema	23
Justificación del problema	28
Formulación del problema.....	30
Capítulo 1. Antecedentes del <i>bullying</i>, Educación Media Superior y Rol de la/el profesor/a en el <i>bullying</i>.....	32
1.1 La situación del <i>bullying</i> en el ámbito educativo.....	33
1.1.1 Datos demográficos.....	34
1.1.1.1 Incidencia.....	34
1.1.1.2 Lugares en donde ocurre el <i>bullying</i>	35
1.1.1.3 Edad.....	36
1.1.1.4 Diferencias de género	37
1.1.2 Tipos de <i>bullying</i>	39
1.1.3 Causas y consecuencias del <i>bullying</i>	40
1.1.4 Actores involucrados en el <i>bullying</i>	42
1.1.5 Normalización de la violencia.....	54
1.1.6 Factores intervinientes en el <i>bullying</i>	56
1.1.7 Factores de riesgo en el <i>bullying</i>	58
1.1.8 Perspectivas desde las que se ha estudiado el <i>bullying</i>	60
1.1.9 Estrategias frente al <i>bullying</i>	61
1.2 Antecedentes de la Educación Media Superior en México	64
1.3 El rol del/la profesor/a frente al <i>bullying</i>	73

Capítulo 2. Marco teórico-conceptual y la perspectiva de Bandura: autoeficacia y autorregulación para aprender a aprender	81
2.1 ¿Qué es violencia escolar?.....	81
2.1.1 ¿Qué es el <i>bullying</i> o acoso escolar?	84
2.1.1.1 Antecedentes del concepto de <i>bullying</i> en el mundo.....	88
2.1.1.2 Manifestaciones de <i>bullying</i>	90
2.1.1.3 Roles establecidos en el acoso escolar o <i>bullying</i>	92
2.1.2 ¿Qué es la agresión?	94
2.1.3 ¿A qué se refiere el término de conflicto?	96
2.2 La mediación elemento clave para prevenir la violencia.....	98
2.2.1 ¿Qué es la mediación?	98
2.2.1.1 ¿Qué es la mediación de conflictos?	99
2.2.1.2 ¿Qué es la mediación escolar?	100
2.2.1.3 ¿Cuál es el rol del mediador de conflictos?	101
2.2.1.4 Fases en la mediación de los conflictos dentro de la escuela.....	102
2.2.1.5 ¿Cuáles son las características de el/la profesor/a como mediador/a de conflictos?...	103
2.2.1.6. ¿Qué es percepción?	104
2.2.1.6.1 Percepción del rol de la/el profesor/a en la resolución de conflictos.....	107
2.3 Teoría del aprendizaje social desde la mirada de Bandura	109
2.3.1 ¿Qué se entiende por aprendizaje desde la mirada de Bandura?	109
2.3.2 Teoría del aprendizaje social frente a la agresión	110
2.3.3 Factores que influyen para que se reproduzca la agresión.....	112
2.3.3.1 Procesos implicados en el aprendizaje de la agresión desde la perspectiva del aprendizaje social.....	113
2.3.3.2 La inhibición y desinhibición de las conductas desde la perspectiva de Bandura ...	117
2.3.3.4 Capacidad de agencia vs. violencia entre pares o <i>bullying</i>	122

Capítulo 3. Metodología	124
3.1 Diseño.....	124
3.2 Lugar de investigación	125
3.3 Participantes voluntarias/os	127
3.4 Muestra.....	127
3.5 Consideraciones éticas para el trabajo de campo.....	128
3.6 Operacionalización de variables	128
3.7 Instrumento.....	131
3.8 Procedimiento de obtención y tratamiento de los datos	135
3.9 Descripción del procedimiento de análisis	138
Capítulo 4. Resultados	142
4.1. Datos generales de las/os participantes	142
4.2 Percepción de las/os estudiantes sobre educación	143
4.3 Análisis de la variable: <i>bullying</i>	145
4.3.1 Resultado del análisis de confiabilidad	147
4.3.2 Resultados de las pruebas de <i>Kolmogorov</i> y <i>Shapiro-Wilk</i>	149
4.3.3 Frecuencias de la variable <i>bullying</i>	152
4.4 Análisis de la variable: percepción de las/os estudiantes de la actuación del/la profesor/a acerca de la resolución de conflictos.....	160
4.4.1 Frecuencia de la percepción de los/las estudiantes acerca de la actuación del/la profesor/a en la resolución de conflictos.....	165
4.4.2 Diferencias de sexo respecto a la percepción de los/las profesores/as en la resolución de conflictos.....	167
4.5 Asociación <i>bullying</i> y percepción de los/las estudiantes en la actuación de los/las profesores/as en la resolución de los conflictos.....	169
Capítulo 5. Discusión	174
5.1 Conductas de <i>bullying</i> que se presentan en estudiantes de un bachillerato en Morelos...	174
5.2 Los roles del <i>bullying</i> que se presentan en el bachillerato tecnológico en Morelos	175
5.3 Diferencias de sexo en el <i>bullying</i>	177

5.4 Percepción que tienen los/las estudiantes de la actuación de la/el profesor/a en la resolución de conflictos dentro del espacio educativo	178
5.5 Percepción que tienen las/os estudiantes sobre la actuación del/la profesor/a, en la resolución de conflictos entre estudiantes nivel medio superior, en el estado de Morelos con <i>bullying</i>	181
Conclusiones	185
Recomendaciones	187
Referencias bibliográficas.....	189
Anexos	271
Anexo 1. Resumen de los cuestionarios de <i>bullying</i> escolar en español	271
Anexo 2. Instrumento: yo he hecho y me han hecho	273
Anexo 3. Instrumento comportamiento de [las/os profesoras/es] en los últimos 12 meses.....	275

Índice de tablas

Tabla 1. Operacionalización de variables.....	131
Tabla 2. Instrumento: yo he hecho y me han hecho.....	132
Tabla 3. Comportamiento de [las/os profesoras/es] en los últimos 12 meses	135
Tabla 4. Datos generales de los participantes	138
Tabla 5. Ítems referentes a la escala de <i>bullying</i> con mínimo, máximo media y desviación estándar	147
Tabla 6. Análisis de fiabilidad de cada ítem del instrumento de <i>bullying</i>	148
Tabla 7. Pruebas de normalidad de Kolmogorov y Shapiro-Wilk	150
Tabla 8. Análisis de cada ítem del instrumento de <i>bullying</i>	151
Tabla 9. Cargas factoriales de la escala.....	152
Tabla 10. Relación de ítems de <i>bullying</i> con diferencia de sexo	159

Tabla 11. Roles en el <i>bullying</i> con diferencia de sexo	161
Tabla 12. Análisis descriptivos de los ítems del instrumento “comportamiento de profesores/as”	161
Tabla 13. Frecuencias de cada ítem del apartado de percepción de los/las estudiantes de la actuación de la/el profesor/a acerca de la resolución de conflictos	162
Tabla 14. Análisis de confiabilidad mediante Alpha de Cronbach.....	163
Tabla 15. Análisis factorial confirmatorio de percepción de los/las estudiantes de la actuación de la/el profesor/a acerca de la resolución de conflictos	164
Tabla 16. Análisis factorial de la variable percepción de los/las estudiantes de la actuación de los/las profesores/as en la resolución de conflictos.....	165
Tabla 17. Asociación de la variable mediación de los/las profesores/as en la resolución de conflictos con los roles de <i>bullying</i>	171
Tabla 18. Prueba de contraste omnibus.....	171
Tabla 19. Prueba de bondad de ajuste.....	171
Tabla 20. Análisis de la variable <i>bullying</i> con los factores mediación e intervención pasiva en los conflictos	172
Índice de figuras	
Figura 1. ¿Qué esperas obtener de la educación en un futuro? (N=200)	144
Figura 2. ¿Cuál sería la razón por la que dejarías de estudiar? (N=200)	145
Figura 3. ¿Cuál sería otra razón por la que dejarías de estudiar? (N=200).....	146
Figura 4. Frecuencia de la variable <i>bullying</i> (N=200).....	153
Figura 5. Frecuencia de la variable víctima agresiva (N=200)	154
Figura 6. Frecuencia de la variable víctima (N=200).....	155

Figura 7. Frecuencia de la variable agresor/a (N=200).....	156
Figura 8. Lugar donde ocurren mayormente las agresiones divididas por sexo (N=200). 157	
Figura 9. Agresiones que ocurren en la escuela (N=200)	158
Figura 10. Frecuencia de la variable mediación de las/os profesoras/es en la resolución de conflictos (N=200)	167
Figura 11. Frecuencia de la variable intervención pasiva de las/los profesores/as en la resolución de conflictos (N=200)	168
Figura 12. Frecuencia por sexo de la mediación de las/os profesoras/es en la resolución de conflictos (N=200)	169
Figura 13. Frecuencia por sexo de la intervención pasiva de las/los profesores/as en la resolución de conflictos (N=200)	170

Introducción

La convulsión social y la situación económica actual han provocado profundos cambios relacionales entre los seres humanos y sus fenómenos cotidianos. El proceso educativo es un espacio social, que permite a los seres humanos desarrollar su vida a plenitud. Para ello, cada uno de los/las actores/as que la integran han de aprender a convivir entre la individualidad y la colectividad. Llevar a cabo el estudio de las causas y consecuencias de la violencia en el contexto escolar, implica realizar un análisis detallado de las acciones, un registro cuidadoso de las interacciones y de los constantes intercambios entre los sujetos en este espacio. Las acciones y repercusiones de la violencia, son el punto central para comprender la socialización y la experiencia escolar en el alumnado.

El *bullying* es una conducta violenta y recurrente que existe entre estudiantes, y no es la única en el contexto de violencia escolar. Este fenómeno nos da cuenta de las acciones, actitudes y hechos que diversos protagonistas emprenden en el espacio escolar. En este sentido, este escenario impone la necesidad de profundizar en el estudio de la relación de *bullying* y la percepción que tienen los/as estudiantes sobre las actuaciones de los/las profesores/as, cuando se presentan conflictos, en un espacio educativo a nivel medio superior. Es importante mencionar que la violencia escolar no es sinónimo de *bullying*, puesto que para que se de este último es necesario que se realice entre pares.

El documento está conformado por cinco capítulos. El primer expone de manera exhaustiva la revisión de la literatura conformada por el análisis de revistas iberoamericanas indexadas y arbitradas que abordan el tema de *bullying* en este estudio se va

a entender como sinónimo acoso escolar, intimidación, hostigamiento o maltrato entre iguales. El tema uno muestra el acoso escolar, dividido en subtemas como: variables sociodemográficas, tipos de *bullying*, causas y consecuencias del acoso, los factores de riesgo y protectores, así como la violencia social que impacta en las escuelas. El tema dos, expone antecedentes históricos del nivel medio superior y el rol del profesorado en la resolución de conflictos.

El capítulo 2 aborda el marco teórico-conceptual, está dividido en tres subcapítulos, el primero se refiere a la violencia escolar los términos que derivan de ella como son: *bullying*, agresión, conflicto, el segundo subcapítulo es mediación de los conflictos para la no violencia, en el que se describen las fases de esta, el rol de la/el profesor/a en la resolución de conflictos y por último la teoría del aprendizaje social desde Bandura y los conceptos que resultan de la misma.

El capítulo 3 corresponde a la descripción de la metodología empleada para ejecutar los objetivos planteados a lo largo de este trabajo. Primero presentamos el diseño, luego la muestra, la operacionalización de las variables, el instrumento utilizado, el procedimiento de obtención y análisis de datos.

Por su parte el capítulo 4 muestra los resultados alcanzados y la relación entre las variables definidas como *bullying* y la percepción de la actuación de los/las profesores en la resolución de conflictos. Primero presentamos la manera en que perciben la educación la población muestra, después la variable dependiente *bullying*, posteriormente la variable

independiente percepción de la actuación de los/las profesores en la resolución de conflictos y por último la asociación de ambas variables.

El capítulo 5, corresponde a la discusión de los hallazgos obtenidos y la relación de los resultados con la teoría expuesta, además se plantean los alcances y limitaciones del trabajo. El presente documento finaliza con las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Planteamiento del problema

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el año 2000, comenzó un movimiento a favor de la construcción de una cultura de paz, consistente en el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos para la convivencia. Esta iniciativa está dirigida a disminuir la violencia de forma general en la sociedad, a través de la resolución de los conflictos mediante el diálogo y la negociación. La Asamblea General de las Naciones Unidas (2000) reconoció que la educación debía enfocarse en resolver los conflictos de manera pacífica, estimular el desarrollo de habilidades para el diálogo, la negociación y el consenso en la comunidad educativa. De acuerdo con Jares (1999) la educación para la paz propone modelos educativos basados en el desarrollo de habilidades para aprender a convivir. Sin embargo, la violencia en el ámbito escolar es una realidad y las escuelas que no son inclusivas o seguras, violan el derecho a la educación (ONU, 2019).

Contextualización del problema

El *bullying* es una problemática a nivel global y se caracteriza por una continua intimidación hacia la víctima y un abuso de poder que es ejercido por un agresor más fuerte (Hernández, *et al.* 2020). Investigaciones realizadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019) revelan que el 32% del alumnado es intimidado por sus compañeras/os en la escuela al menos una vez, en un lapso de 30 días. La intimidación física (referente a golpes y peleas) es más frecuente en América

Latina y África, mientras que, en Norteamérica y Europa, es más común la intimidación psicológica.¹

La región del mundo con más infantes que sufren *bullying* es África subsahariana (48%), seguida por África del Norte (42%) y Oriente Medio (41%). El acoso escolar, es menos frecuente en Europa (25%), el Caribe (25%) y América Central (22%) (ONU, 2019).

En la investigación realizada por Romaní, *et al.* (2011) muestran que, en Estados Unidos, el 13% de las personas adolescentes son agredidos/as físicamente al menos una vez en un lapso de 30 días por un/a compañero/a, 37% agrede verbalmente, 27% excluyó socialmente y 8% realizó *ciberbullying*. Este mismo autor muestra que Dinamarca presenta la mayor prevalencia de estudiantes agresores/as con un 20%, Italia reporta un 11% mientras que Suecia y Gales exhiben las menores tasas con un 3%.

Adicionalmente, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014) menciona que el *bullying* se ha convertido en la primera causa de suicidio. Según datos reportados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018) alrededor de 150 millones de estudiantes de entre 13 y 15 años confiesan que reciben algún tipo de agresión por parte de sus compañeras/os.

¹ Entiéndase intimidación psicológica como el rechazo o aislamiento social que hace una persona(s) a otra(s) (Olweus, 2010).

El informe de la UNICEF (2018) sobre la violencia escolar en América Latina y el Caribe sugiere que entre 50% y 70% de la población estudiantil está involucrada en algún tipo de agresión entre iguales. Por otro lado, Eljach (2011) evidenció que las alumnas/os que reportaron haber percibido escasas situaciones de violencia en la escuela, presentan un mayor desempeño académico y construyen mejores relaciones de amistad.

En América Latina los investigadores Román y Murillo (2011) encontraron que, en 16 países,² la mitad del alumnado de 6º grado de educación primaria fueron víctimas de robos, insultos, amenazas o golpes de parte de sus compañeras/os. La agresión más frecuente fue el robo (39%), seguida de la violencia verbal (26%) y física (16%). Los autores muestran que Argentina es el país con las cifras más altas de insultos o amenazas. Adicionalmente, el 30% del alumnado afirma haber sido maltratados verbalmente por alguna compañera/o en países como Perú, Costa Rica y Uruguay. Con respecto a la violencia física, cinco países manifestaron altos niveles: Argentina (23%), Ecuador (21%), República Dominicana (21%), Costa Rica (21%) y Nicaragua (21%). Cuba es el país con el menor porcentaje de niñas/os que señalan haber sido golpeados/as (4%).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2019) realizó un estudio en el que se reporta que la burla es la manifestación de *bullying* que más se presenta en el aula. Los países con mayor índice de acoso escolar fueron Uruguay, Argentina, Panamá,

² Los países a los que se refiere este estudio son: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, el Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Brasil, Colombia y México en relación con Guatemala, Ecuador, República Dominicana y Paraguay.

Cifras de acoso escolar en México

El acoso escolar es un fenómeno actual que afecta la salud mental porque causa depresión y como consecuencia puede derivar en el suicidio, conforme a lo anteriormente dicho, es importante investigar la manera en que se comporta el problema de *bullying* en México (Vega, 2019).

El sistema educativo en México está compuesto por educación básica, media superior³ y superior.⁴ La primera consiste en los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, la Educación Media Superior (EMS) corresponde a bachilleratos⁵ y el nivel superior concierne a las licenciaturas, ingenierías y posgrados (SEP, 2017). En este apartado mostraremos los estudios realizados en México respecto a los niveles educativos antes mencionados.

³ En conformidad con la SEP (2017) la *educación media superior* es un tipo educativo que comprende el nivel de bachillerato, así como los demás niveles equivalentes a éste, y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes (p. 873).

⁴ Entiendo por *educación superior* comprende el título de Licenciatura, los grados de Especialidad, Maestría y Doctorado, así como todas las opciones terminales previas a la Licenciatura y la Educación Normal en todos sus niveles y especialidades. Su objetivo es ofrecer formación profesional que permita al individuo incorporarse al campo laboral” (Ídem p. 874).

⁵ Entendemos por *bachillerato* al nivel que conforma a la Educación Media Superior, comprende opciones que permiten siempre la formación para el ingreso a la Educación Superior y pueden, además, permitir la adquisición habilidades laborales. Dichas opciones educativas son ampliamente diversas y son reguladas por el Sistema Nacional de Bachillerato y sujetas en términos curriculares al Marco Curricular Común (SEP, 2017, p.866).

La Organización No Gubernamental (ONG) *Bullying Sin Fronteras* (2020) expone que los casos de *acoso escolar* en México se presentan en 7 de cada 10 estudiantes de primaria. Según la UNICEF (2019) el 56% de la comunidad estudiantil mexicana de educación básica ha recibido agresiones físicas y un 44% del tipo verbal, además 6 de cada 10 adolescentes, que presentan acoso escolar son varones y las chicas sufren más de robo con violencia y acoso del tipo sexual.

En el estudio de Vega y González (2016) realizado en secundarias de México muestran que el 13% de los/las estudiantes han agredido a sus compañeros/ras y el 20% son víctimas. En la investigación de Ramírez, *et al.* (2015) a 12 secundarias públicas, identificaron que las manifestaciones de *bullying* que más se presentan en este nivel, son la verbal (insultos, apodos) y la exclusión social.

En la investigación desarrollada por Prieto-Quezada, *et al.* (2015) plantea los resultados de la investigación realizada en el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, en México, reportan que las manifestaciones de acoso escolar más frecuentes son: exclusión (30 %) violencia verbal (20%) y acoso sexual (10%).

El análisis de Vega (2019) a investigaciones realizadas en torno al acoso escolar en México, encontró que, el 7% son en el nivel primaria, 48 % secundaria; 37 % bachillerato; y un 11% a nivel superior. Lo que nos lleva a identificar que la secundaria es el nivel educativo más estudiado en torno al acoso escolar, sin embargo, es importante crear nuevas líneas de investigación en diversos espacios educativos.

Bullying en preparatorias de México

La educación en México en específico del nivel educativo de Nivel Medio Superior tiene como pilares el aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. Una de las competencias a desarrollar en los estudiantes de EMS, son las habilidades socioemocionales, el acuerdo 444 (Diario Oficial de la Federación, DOF, 2008) refiere que son comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desenvolvimiento de una persona. Con el desarrollo de estas habilidades los/as estudiantes establecen y mantienen las relaciones positivas dentro de los contextos escolares.

Sin embargo, se han encontrado continuas manifestaciones de *bullying* en las escuelas que rompen con la sana convivencia, un ejemplo de ello, es el estudio de Ruíz Ramírez *et al.* (2020) realizado en bachilleratos rurales, en el que muestra que los tipos de acoso escolar que más se presentaron fueron: burlas (57%), insultos (37%) y agresiones físicas (11%). Y un dato a destacar es que el 77% de los/las estudiantes que dejaron la escuela, fueron víctimas de *bullying*.

De acuerdo con la evaluación llevada a cabo por el INEE (2018) 25% del alumnado reportó haber sido agredido verbalmente; 16% señaló sufrir robo; 15% difamación y el 8% se sintió discriminado o excluido, el 5% se sintió presionado por hacer cosas que no quería; el 4% fue extorsionado y 2% sufrió agresión sexual (acoso, abuso, violación).

La Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia (2014) muestra que en EMS el 72% de los chicos y 65% de las chicas han sido víctimas de diversas manifestaciones de *bullying*. Por su parte, Aguilar (2010), encontró que el 9% de la

comunidad estudiantil son víctimas de acoso escolar, el/la agresor/a representa un 18% y el/la espectador/a un 44%. Mientras que los tipos de acoso escolar que se presentaron son: físico 10%, social 26%. verbal 38%, y psicológico 40%.

En la investigación de Ruíz, *et al.* (2017) identificaron que las principales manifestaciones de *bullying* en EMS son del tipo psicológico, mediante actos referentes a ignorar. Sin embargo, Gómez (2017) describe que las más repetitivas fueron aquellas que estaban ligadas al origen socioeconómico de los individuos. Estrada, *et al.* (2016) encontraron que el espacio escolar en el que se ejerce con mayor frecuencia el *bullying* es en las aulas. Y las conductas del tipo físico suceden en contadas ocasiones, pero siguen presentándose mayormente en los salones (Rodríguez, 2015).

Con respecto a la diferencia de género, Chocarro y Garaigordobil (2019) encontraron que, son las mujeres las que sufren más conductas de agresión verbal, social y se realiza a través de las redes sociales. Por el contrario, la violencia directa es ejercida entre hombres (Rodríguez, 2015) y los varones participan más como: testigos, víctimas y agresores (Ruíz, 2017). En concordancia García (2015) identifica que los estudiantes del género masculino son los que más sufren acoso y tienen un rendimiento académico aún más bajo en comparación con las mujeres (Pérez, 2016). Por lo antes mencionado, es relevante tomar en consideración la perspectiva y opinión de las mujeres para prevenir las conductas de *bullying*, pues se muestran más proclives a percibir este tipo de conductas, aunque son los varones quienes más lo ejercen.

Las acciones que realiza la institución escolar respecto a *bullying*, según Muñoz-Padilla (2015) se focalizan en: llamarles la atención a estudiantes, establecer reglamentos internos de convivencia y hacerse de la vista gorda, ignorando lo sucedido. Sin embargo, que los/las estudiantes no desarrollen habilidades para gestionar sus emociones, afectos y valores impacta en toda la vida laboral y escolar del individuo (Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014). En el estudio de Gatica y Salazar (2015). identifican que el aprender a convivir, es un saber que debe desarrollarse en el espacio escolar y es mediante la experiencia educativa que se asimila.

En cuanto a profesores/as Pérez (2016) identifica que es necesaria la capacitación docente en el manejo constructivo de la disciplina, ya que es un antecedente de *bullying*, además se deben implementar campañas de concientización, para que desarrollen herramientas que reduzcan los actos de violencia y el acoso escolar (Estrada, *et al.*, 2016). Ya que la falta de formación pedagógica de profesores/as para resolver problemas es un factor que determina que no se detecten los conflictos, aún y cuando estas conductas se acompañan de otras como el ausentismo (Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014) es necesario implicar a maestros/as en una propuesta antiviolencia (Prieto, *et al.* 2005).

Con relación a las acciones de estudiantes respecto al *bullying*, Muñoz-Padilla (2015) encontró que frecuentemente los/las alumnos/as responden de la misma forma a la agresión y sólo en algunos casos graves consideran el comentarlo con algún docente, orientador/a o directivo/a. Según Estrada, *et al.* (2016) muestran que los/las alumnos/as pueden tomar un papel más activo, a través de la detección y capacitación de sus pares en el tema de acoso, ya

que el hecho de que intervengan reduce las peleas y las suspensiones escolares. Para Zapata-Rivera, y Guerrero-Zapata (2014) las interacciones no cordiales, son las que hacen que surjan los problemas de convivencia escolar.

En la investigación de García (2015) encontró que los/las alumnos/as que reciben ayuda de sus compañeros/as, que tienen amigos/as y puedan confiar en ellos/as tienen menor riesgo de estar envueltos/as en conductas de *bullying*, por otro lado, los que se sitúan en mayor riesgo son aquellos/as que crean desorden en la clase, platican cuando el/la maestro/a explica, interrumpen a sus compañeros/as cuando participan, salen constantemente del aula y agreden a sus profesores/as, burlándose de ellos/as y poniéndoles apodos.

Las/os profesores/as, según Pérez (2016) están más satisfechos dentro del plantel educativo, cuando tienen mayor experiencia y un buen nivel de estudios esto se asocia con una disminución en la probabilidad de que los/las estudiantes sean víctimas de *bullying* escolar.

Identificación y delimitación del problema

La escuela tiene una función socializadora que la convierte en un espacio fundamental para el aprendizaje de la convivencia (Funes, 2000). Para Tobón (2006) es el/la docente quien favorece que los/las estudiantes desarrollen competencias para solucionar problemas y enfrentarlos de manera creativa en otros espacios que formen parte de su cotidianeidad. Según Obaco (2020) cuando los/las maestros/as adquieren competencias docentes⁶ para la

⁶ Las competencias docentes según la SEP (2017) se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas. Permiten al docente mejorar continuamente sus conocimientos,

resolución de conflictos en el ámbito escolar, pueden transmitirlos a sus alumnos/as a través de la interacción.

De acuerdo con Perrenoud (2004) los/las docentes tienen que ser capacitados/as para ser moderadores y mediadores en los conflictos mediante el desarrollo de competencias que les permitan enfrentar los problemas que se presentan dentro de la escuela. Conforme a Funes (2000) el que se resuelvan los problemas en el aula permite que los/las estudiantes aprendan a convivir.

Un aspecto que recalcan la comunidad estudiantil de EMS, es la forma en que distinguen que la plantilla docente aborda los conflictos. En el estudio de Gatica y Salazar (2015) muestran que los/las estudiantes, observan que las/os profesoras solo imponen sanciones, y no crean una alternativa para enfrentar los problemas, eso ocasiona que las relaciones entre estudiantes y alumnos/as-profesor/a, se deterioren.

Según estudios elaborados por Ordaz (2003) encontró que las características que las/los estudiantes perciben como ideales en un/a profesor/a son: que escuche, sea entusiasta, colaborador/a y poseedor/a de cierta simpatía, esto como consecuencia, tiene mayor aceptación entre los/las alumnos/as y genera más ganas de estudiar, y características opuestas traen como consecuencia el desganado por parte de los/las estudiantes.

perfeccionar el dominio de la disciplina que enseña, colaborar con sus pares, utilizar las TIC, facilitar el aprendizaje, diseñar planes de trabajo, reconocer las características de los estudiantes, innovar en su práctica, evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y construir ambientes de aprendizaje (p.867).

El Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE, 2018) realizó un diagnóstico en la Educación Media Superior, en el que revela que uno de los problemas que los/las maestros/as distinguen en la práctica docente, es que los/las alumnos/as que menos se involucran en actividades escolares son aquellas/os con tendencia a ser apáticos/as, poco colaboradores/as, tímidos/as, depresivos/as, retraídos/as, agresivos/as, rebeldes y desinteresados/as.

En el estudio de Cava, *et al.* (2015) se determinó que las características psicológicas de los/ las implicados/as en el *bullying* son: que los/las agresores/as (quienes realizan las acciones violentas dentro del acoso escolar) son impulsivos/as y poco colaborativos/as; las víctimas (reciben las agresiones) son tímidas/os y tienen retraimiento social. Las víctimas agresivas (referentes a las personas agredidas pero que también atacan a otras/os compañeros/as) presentan conflicto con el/la profesor/a.

En el estudio de investigación desarrollado por Cerezo (2015) precisó que las víctimas de *bullying* no reciben ayuda por parte de su profesor/a. Las prácticas realizadas por los/las docentes respecto al fenómeno de acoso favorecen que las víctimas se consideren responsables por las agresiones, como consecuencia resuelven los conflictos por su cuenta, además los/las profesores/as les restan importancia a aquellas acciones violentas del tipo verbal (insultos, apodos) y social (exclusión y rechazo) (Valdés, *et al.* 2014). Es probable que muchas conductas de acoso escolar pasen desapercibidas por los/las maestros o bien no sean atendidas.

En la investigación de Troop-Gordon y Ladd (2013) mencionan que los/las docentes no intervienen en resolver situaciones de *bullying*, debido a que tienen la creencia de que los/as estudiantes deben defenderse por sí mismos/as y aprender así las normas sociales. En el estudio de Alckmin-Carvalho, *et al.* (2014) identifican que es relevante que los/las maestros/as sean responsables de la conducta de sus estudiantes y reconozcan los problemas para no convertirse en individuos que mantienen o agravan los conflictos, por no generar acuerdos entre los/las alumnos/as, y como consecuencia alterar las relaciones dentro del aula.

De acuerdo con un estudio desarrollado por Da Silva, *et al.* (2014) exponen que es necesario que los/las docentes identifiquen las situaciones de *bullying*, presentes en la escuela, puesto que se encuentran más cercanos a los/las alumnos/as, esto les permite observar las relaciones construidas por los/ las adolescentes. La deficiencia se encuentra en que los/las maestros/as no han adquirido competencias docentes que les permitan identificar las situaciones de acoso escolar, ya sea respecto a su magnitud, o bien a su repetitividad. Solo prestan atención cuando ya han ocurrido, como resultado se considera que existe una falta de conocimiento para resolver los conflictos, en la formación inicial de los/las docentes. En definitiva, el/la maestro/a es un elemento fundamental para trabajar en programas de prevención e intervención sobre el *bullying* escolar.

Cuando los/las maestros/as no identifican los inconvenientes entre estudiantes, se convierten en actores que mantienen o agravan los conflictos y como consecuencia generan desacuerdos entre los/las alumnos/as y la manera en que perciben al docente (Alckmin-Carvalho, *et al.* 2014).

Existen estudios como el de Haataja, *et al.* (2015) en el que se encontró que una buena interacción de los/las alumnos/as con sus profesores/as estará mediada por la resolución de los conflictos dentro del aula. Debido a que los/las estudiantes se sienten más seguros en la escuela, cuando sienten apoyo por parte del profesor/a a pesar de la presencia de agresores/as, esto convierte a la/el maestro/a en un elemento que ayuda a disminuir el *bullying*.

Desde la perspectiva de Gatica y Salazar (2015) los conflictos en la escuela y la forma en que los/las alumnos/as los abordan son un reflejo de nuestra sociedad y sus propios problemas, ya que la falta de entendimiento o falta de aceptación a lo diferente se vive de igual modo dentro y fuera de la escuela. La forma en que los/las adultos/as enfrentan las dificultades sirve de modelo para las generaciones más jóvenes y que éstas repitan los patrones mostrados, incrementando las manifestaciones violentas o creando nuevas formas de ejercer agresiones o por el contrario adquiriendo competencias sociomORALES que les permitan aprender a convivir.

Teniendo en cuenta la perspectiva de esta investigación la autora considera importante abordar la teoría de Bandura del Aprendizaje Social (1979) relacionada con la agresión como conducta imitativa, la cual se origina en los contextos inmediatos como es la familia, pero para que sea reproducida en otros contextos como la escuela, es necesario que sea aceptada en los diferentes espacios de interacción.

Existen reforzadores, denominados por Bandura (1974) como mantenedores de la conducta, estos se refieren a las recompensas materiales o sociales que obtienen los/las sujetos al realizar la conducta agresiva y permiten que el/la sujeto siga reproduciendo el

comportamiento, como pueden ser la invisibilización de las acciones, por parte de la institución escolar o el no crear mecanismos que le faciliten al individuo aprender a identificar y modificar el comportamiento. Por el contrario, si el/la maestro/a interviene en la resolución de conflictos evitará que desemboquen en episodios de *bullying*, a esto le llama Bandura (1974), inhibidores del comportamiento, referente a acciones que permiten que el/la individuo frene el comportamiento agresivo, por lo que es importante entender el papel que juega el docente, respecto a frenar o alentar el *bullying* y la manera en que los/las estudiantes perciben a la figura del docente. En el siguiente apartado exponemos la justificación, la pregunta central, subsidiarias, objetivo general y específicos que orientaron este trabajo a lo largo de la investigación.

Justificación del problema

En México, se necesita atender los problemas que se presentan dentro de las preparatorias respecto a la convivencia escolar, ya que organismos internacionales como la ONU y nacionales como la SEP enfatizan en la importancia de educar para la paz y la resolución de conflictos de forma pacífica. Es trascendental diagnosticar los espacios educativos, visibilizar las diferentes manifestaciones de violencia y en especial de acoso escolar. Lo anterior permite identificar las conductas agresivas que mayormente se presentan en las escuelas y como consecuencia crear mecanismos para afrontarlas. Adicionalmente, es necesario reflexionar sobre la práctica educativa y la capacidad de transformación de las actitudes de las alumnas/os en corresponsabilidad con el personal docente.

Con respecto a la Educación Media Superior en México, existe poca información sobre las condiciones de las instituciones; razón anterior por la cual (Macías y Valdés, 2015) declaran que la educación media superior es el nivel menos estudiado en el país y los estudios científicos son escasos (Ibarra, 2015; Zorrilla, 2015). Esto plantea la obligación de realizar más investigaciones y generar conocimiento sobre este nivel educativo y sus actores, además de reflexionar sobre las características y tipos de conocimientos que se generan. Este estudio es relevante desde el ámbito educativo, porque sugiere nuevas líneas de investigación de *bullying* en la EMS.

El personal dedicado a la enseñanza se ha visto obligado a asumir un mayor número de responsabilidades y exigencias para ser calificado como un buen/a maestra/o. Según Mendoza (2011) es importante estudiar la posición que el profesorado asume en situaciones de acoso escolar, con la finalidad de tener una perspectiva para la prevención y disminución de las conductas agresivas en los espacios educativos.

La investigación planteada en este documento permitirá relacionar las variables de *bullying* y la percepción que tienen las alumnas/os sobre la actuación del personal docente. Los resultados del estudio ayudarán a relacionar la perspectiva del aprendizaje social en el contexto educativo, y mostrar a las instituciones escolares la importancia de capacitación del personal docente en la intervención docente y resolución de conflictos. EL método propuesto hará posible determinar las propiedades psicométricas del instrumento y su uso en diferentes subsistemas del Nivel Medio Superior.

Formulación del problema

La pregunta inicial que orientó este trabajo de investigación es:

La pregunta eje

¿Qué relación existe entre *bullying* y la percepción que tienen las/los alumnas/os sobre la actuación del personal docente en la resolución de conflictos en sistemas de educación de nivel medio superior, en el estado de Morelos?

Preguntas subsidiarias

¿Con qué frecuencia se presenta el *bullying* en un bachillerato tecnológico, Morelos?

¿Cuáles roles del fenómeno *bullying* se presentan en un bachillerato tecnológico, Morelos?

¿Qué percepción tiene la comunidad estudiantil de la actuación del docente en la resolución de conflictos?

Hipótesis

A mayores manifestaciones de *bullying* en el espacio educativo, habrá menor percepción favorable de los/las estudiantes acerca de la actuación del profesorado en la resolución de conflictos en sistemas de educación de nivel medio superior, en el estado de Morelos.

Para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, se formulan los siguientes objetivos:

Objetivo general

Determinar la asociación entre *bullying* y la percepción que tienen los estudiantes de la actuación del profesor en la resolución de conflictos, en un espacio educativo a nivel medio superior, en el Estado de Morelos, en el período escolar 2018-2019.

Objetivos específicos

-Describir las conductas de *bullying* que se presentan en estudiantes de un bachillerato tecnológico en Morelos.

-Realizar el análisis factorial confirmatorio del instrumento de la Tercera Encuesta Nacional de Violencia, Exclusión y Discriminación para evaluar las propiedades psicométricas en una muestra de 200 estudiantes en un bachillerato tecnológico en Morelos.

-Examinar los diferentes roles del *bullying* que se presentan en estudiantes de un bachillerato tecnológico en Morelos.

-Analizar la percepción que tienen los/las estudiantes sobre la actuación del profesor/a en la resolución de conflictos dentro del espacio educativo, de un bachillerato tecnológico en Morelos.

Capítulo 1. Antecedentes del *bullying*, Educación Media Superior y Rol de la/el profesor/a en el *bullying*

En este capítulo se presentan los hallazgos de la revisión de literatura científica sobre el tópico *bullying*, los antecedentes de EMS y el rol de los/las profesores/as en la resolución de conflictos y en el acoso escolar. Para presentar los resultados, se organizó la información por temas: en el uno mostramos los estudios de *bullying*, datos sociodemográficos, causas, consecuencias, factores de riesgo y protección y la violencia social, en el tema dos se muestran los antecedentes de la educación media superior en México y su modelo educativo y el en tema tres presentamos el rol del profesor/a en la resolución de conflictos y en el acoso escolar.

En este apartado se realizó un análisis documental (Reinoso y Luna-Nemecio, 2019) el cual se refiere al cúmulo de operaciones cognitivas, que describen y muestran documentos de manera sistematizada, mediante el despliegue de dos procesos: el análisis y la síntesis (Dulzaides y Molina, 2004). Al realizar la recopilación de la información, agrupamos los datos, en subconceptos que se han desarrollado en la comunidad científica respecto de un problema en particular, en este caso del acoso (Peña y Pirela, 2007). La obtención de la información se realiza mediante la colocación de palabras clave que permiten acceder al conocimiento disponible en las bases de datos (Espinosa-Ricardo, 1989). Exponer el análisis realizado en este apartado nos permite mostrar la manera en que fue articulado este capítulo.

En el análisis documental es necesario que se establezcan palabras claves que nos permitan delimitar la búsqueda, para posteriormente mostrarlas como categorías de análisis (Luna-Nemecio, *et al.* 2019). En el presente estudio, se utilizó como conceptos claves: *bullying*, acoso escolar, hostigamiento, violencia entre iguales, profesor/a, docente, maestra/o, mediador/a, educación media superior, violencia escolar, preparatoria, bachillerato. Como resultado de la revisión de esta fase exploratoria permitió identificar los vacíos, los hallazgos y las propuestas del andamiaje conceptual, que presentaremos en el capítulo dos de este trabajo de investigación.

Para el acopio de los artículos se utilizaron los siguientes criterios de selección:

- Correspondencia en las palabras claves y el contenido temático de las categorías de análisis
- Disponibilidad en la red
- Idioma español, inglés o portugués
- Bases de datos de comunidades científicas

Los números de artículos revisados fueron 100 artículos de *bullying*, esto nos permitió responder a las preguntas: qué se sabe sobre el *bullying* en la última década, antecedentes de la Educación Media Superior y que se conoce en la comunidad científica sobre la actitud del/a profesor frente al *bullying*.

1.1 La situación del *bullying* en el ámbito educativo

La realización de análisis documentales nos permite el intercambio de información y establecer comparaciones con otros conocimientos paralelos a este, ofreciendo diferentes

posibilidades de comprensión del problema tratado; pues brinda más de una alternativa de estudio (Molina, 2005). En este apartado presentamos las diferentes vertientes en torno a la que se ha estudiado el acoso escolar y los subconceptos que derivan de la síntesis de las investigaciones.

1.1.1 Datos demográficos

Según la ONU (1953) definen a la demografía como la ciencia que tiene por objeto el estudio de las poblaciones humanas con respecto a su dimensión, estructura, evolución y características generales, consideradas principalmente desde el punto de vista cuantitativo. Desde este concepto, presentamos el análisis realizado al fenómeno de acoso escolar o *bullying* y los elementos que le componen como son: incidencia, sexo, lugar en el que se presenta el acoso y la edad.

1.1.1.1 Incidencia. Los estudios sobre acoso escolar o *bullying* están centrados en observar el comportamiento a través de tendencias, esto se refiere a medir la intensidad e impacto del fenómeno en la población. La forma de presentar los resultados es a través de cifras que evalúan la gravedad del problema (Garaigordobil y Oñederra, 2008). Lo que nos permite describir y comparar diferentes poblaciones.

De acuerdo con los estudios realizados por Herrera-López, *et al.* (2017) en Colombia identificaron que el 41% de los/las estudiantes están implicados en acoso escolar ⁷ y la edad

⁷ El *bullying* o también denominado acoso escolar, hostigamiento o maltrato entre iguales es un fenómeno de agresión intencional de uno o varios escolares, sobre otro u otros, de forma reiterada y mantenida en el tiempo, en la que existe desequilibrio de poder entre quien agrede y es agredido (Olweus, 2010).

es de 14 y 15 años. En México, Santoyo y Frías (2014) reportan que uno de cada tres estudiantes (33%) presentan acoso. En su estudio Vega y González (2016) muestran el rol de agresor/a se presenta en México en un 7%. En España, en un trabajo realizado por Cerezo (2009) halló que el 23% de los/las alumnos/as presentan *bullying* en las edades de 10 a 13 años. Mena y Arteché (2014) señalan que en Guatemala el 20% de los/las encuestados/as han sufrido algún tipo de acoso la edad es de 14 años y en Brasil la prevalencia es del 30% la edad comprendida es de 11 a 15 años. En Perú, un estudio (Cobián-Lezama *et al.* 2015) muestra una incidencia de 35% de estudiantes involucrados en *bullying*. Podemos concluir de este apartado que Colombia presenta el porcentaje más alto de *bullying* y el más bajo lo presenta Guatemala.

1.1.1.2 Lugares en donde ocurre el *bullying*. Según el trabajo de investigación realizado por Paredes, *et al.* (2008) señalan que los espacios donde ocurre el acoso normalmente son: en el salón de clase o en sitios visibles del colegio como es el patio o los pasillos. Por el contrario, Ruiz, *et al.* (2015) muestran que las situaciones de *bullying* se producen más en espacios donde no hay una supervisión constante del adulto y Cerezo (2009) menciona que difieren según la etapa educativa, en secundaria el lugar más destacado son los espacios-aulas, seguidos del patio de recreo y los accesos al centro educativo; mientras que en primaria el primer lugar es el patio de recreo, seguido del aula y otros espacios del centro.

En conclusión, el espacio cambia de acuerdo con el nivel educativo en el que se encuentren los/las estudiantes y a la vigilancia que exista o la falta de ella por parte de la escuela.

1.1.1.3 Edad. En el estudio de Mena y Arteché (2014) encontraron que, en Guatemala, la mayor incidencia de malos tratos en las relaciones entre estudiantes es alrededor de los 14 años de edad, en Brasil dicha incidencia se ubica en la franja de los 11 a 15 años. De igual manera en el estudio desarrollado por Herrera-López, *et al.* (2017) localizaron que, los/las chicos/as de 14 y 15 años, que acuden a instituciones de educación pública son quienes más presentan *bullying*. Además, en la investigación llevada a cabo por Cerezo (2009) en España muestra que el rango de edad más implicado se sitúa en torno a los 10 años en educación primaria y a los 13 años en educación secundaria.

De acuerdo con el estudio elaborado por Resett, *et al.* (2015) existen cambios importantes en cada etapa escolar. Las diferencias se explican, en el estudio de Monks y Smith (2006) realizado a cuatro grupos de edad; de 4 a 6 años, 8 años, 14 años y adultos. En el primero, encontraron que los/las niños/as de 14 años y los/las adultos/as diferencian entre actos físicos y no físicos (como son los sociales / relacionales o verbales). El segundo estudio muestra que existe relación entre los cambios de edad y la manera en cómo perciben las acciones agresivas, ya que las edades intermedias reconocían como *bullying* los insultos o bien los apodos, contrario al grupo de 4 a 6 años que solo identificaban como acoso escolar las acciones referentes a acciones físicas de golpear.

En el mismo sentido, Vaillancourt, *et al.* (2008) examinó a estudiantes de 8 a 18 años, revelan que los/las niños/as más pequeños/as identifican más la agresión física que las conductas de agresión verbal como parte del *bullying*, mientras que Vega y Peñalva (2018) muestran que el tema de la agresión relacional, referente a exclusión social, ignorar, desprestigiar a la víctima y no dejar participar es más prominente en los años intermedios.

En su estudio desarrollado por Ressel (2018) halló que el porcentaje de *bullying* se incrementa a través del tiempo y se intensifica desde los primeros años de la adolescencia hasta mediados de dicha etapa. Sin embargo, esto cambia conforme crecen, ya que Sánchez-Jiménez y Cepeda-Cuervo (2014) describen que los/las adolescentes perciben ser víctimas de maltrato o agresión más que los/las jóvenes. Como resultado de lo anterior, es importante destacar que la edad y los procesos cognitivos que se viven en cada etapa escolar influyen directamente en la percepción que se tiene del acoso escolar.

1.1.1.4 Diferencias de género. Con respecto a los estudios realizados por Mena y Arteché (2014) muestran que no hay diferencia entre ser mujer u hombre, en el acoso escolar. Sin embargo, estudios recientes ejecutados por Lara-Ros, *et al.* (2017), Vega y González, (2016) y Ressel, (2015) muestran que existe una mayor prevalencia del rol de agresor entre los chicos, mientras que en las chicas se manifiesta más el rol de víctima.

En el estudio de Almeida *et al.* (2016) encontraron que las niñas son mayormente intimidadas en relación con los niños. A su vez, Cerezo (2009) muestra que los varones están más implicados que las chicas, especialmente como agresores, mientras que las estudiantes suelen ser víctimas de las agresiones y en ocasiones víctimas-provocadoras⁸.

Según Resett, *et al.* (2015) halló que los hombres agreden tanto a sus pares del mismo género como a las mujeres. Se deduce que las féminas son tan acosadas como los varones, pero estos últimos se ubican más en el rol de agresor (Aranzaes *et al.* 2014). Los varones

⁸Comprendo por las *víctimas provocadoras* se refieren a aquellos individuos que reaccionan con violencia ante el acoso escolar de tal manera que esa reacción se convierte en justificación del acoso, por el mismo agresor inicial o por otros, creando un círculo vicioso que reproduce el maltrato y la humillación.

según Almeida *et al.* (2016) son quienes tienden mayormente a agredir de un modo directo y las niñas están más involucradas en agresión indirecta, como por ejemplo el rechazo social.

Los estudios realizados por Gómez (2013) Castillo y Pacheco (2008) sugieren que la diferencia radica en que a los hombres se les permite más el uso de la violencia física y que por ello, las mujeres ejercen más el del tipo verbal y/o psicológico. Para los hombres la exclusión es un método de proteger las dinámicas de interacción entre pares, para las mujeres es el instrumento que utilizan para defender su honor (Mejía-Hernández y Weiss, 2011). Según Rodríguez-Marchain *et al.* (2016) las motivaciones de ambos géneros son distintas, los hombres generan agresiones para interactuar con los demás miembros del grupo y las mujeres para defenderse.

Un factor protector para el género femenino es que tienen mayor nivel de empatía que los hombres (Nolasco, 2012) en consecuencia en algunas ocasiones se convierten en defensoras de las víctimas. Y como efecto contrario, Almeida *et al.* (2016) encuentra que a las mujeres no se les permite ejercer la violencia de una forma directa, luego entonces se vuelven espectadoras que animan a los agresores masculinos.

En definitiva, los hombres son los que mayormente ejercen violencia, sin embargo, esto no evita que sean también víctimas, en el caso de las mujeres son mayormente victimizadas. Con respecto a las motivaciones de ambos géneros por agredir, los varones, lo hacen como una forma de interactuar o bien de escalar socialmente y su manera de expresarse es más física, ya sea con golpes o empujones. Para las mujeres realizar actos de acoso se

debe, ya sea para desprestigiar a alguien o por defender su honor y el objetivo es romper las relaciones de sus compañeras.

1.1.2 Tipos de bullying

Respecto a las formas de maltrato entre iguales más habituales, Medina (2017) muestra que el tipo de *bullying* que prevalece es el físico, aunque implícitamente va cargado del maltrato psicológico y en consecuencia del rechazo social, sin embargo, estudios anteriores como el de Cerezo (2009) encontró que el mayor porcentaje que se presenta, son los insultos y amenazas, seguidos de la violencia física en primaria y de la exclusión social en secundaria. En el estudio de Paredes, *et al.* (2008) encontraron que la manera más común de agresión es de naturaleza verbal, a través de la ridiculización o apodos, esto en concordancia con lo que menciona Castillo y Pacheco (2008), que las formas de maltrato con una mayor incidencia corresponden al abuso verbal. Y Almeida *et al.* (2016) describen que la victimización que más frecuente ocurre se refiere a agresiones verbales principalmente entre chicas.

En el estudio desarrollado por Gallego (2017) se encontró que el 9% de los/las estudiantes considera que el tipo de acoso que más se presenta es el hablar mal de los/las compañeros/as e ignorarlos/as, seguido de los insultos (7%). Sánchez-Jiménez y Cepeda-Cuervo (2014) muestran que las situaciones de maltrato que más se presentan son gritar con un 63%, ignorar y excluir con un 43%. A pesar de que no se mencionan los golpes físicos, las otras formas de hostigamiento o violencias menores, son poco conocidas, aunque son vividas diariamente (Chávez, 2017).

En síntesis, identificamos que los estudios anteriormente presentados muestran diversos tipos de *bullying*, para algunos el más frecuente es el físico y para otros el verbal. Sin embargo, retomo que es importante reconocer que existen agresiones que pueden no ser visibles como la exclusión social, pero que tienen consecuencias en quien las vive.

1.1.3 Causas y consecuencias del bullying

En este apartado mostramos algunos factores que originan el acoso escolar, para después mostrar los efectos que genera el problema, son dos términos importantes en el estudio de cualquier fenómeno, porque mientras los orígenes nos permiten prevenir, los efectos nos obligan a resarcir. Desde ese aspecto se muestran las causas y consecuencias que se derivan del *bullying*.

1.1.3.1 Causas. El acoso escolar busca como punto central el deterioro de la identidad de la víctima (Gómez, 2013). Gallego (2017) muestra que los casos de acoso escolar se dan especialmente por aspectos como el nivel de desempeño escolar, apariencia física, conductas particulares no comunes al grupo, orientación sexual y las diferencias culturales que juegan un papel preponderante en el surgimiento de situaciones de acoso escolar. Ressayet (2018) identifica que otra causa de acoso escolar se centra en que ser agresor/a, es usado por los/las adolescentes, principalmente por los/las más jóvenes, para establecer y mantener el estatus dentro del grupo social.

1.1.3.2 Consecuencias. El acoso escolar tiene efectos nocivos en quienes están involucrados en este fenómeno, especialmente en las víctimas ya que afecta la autoestima (Machado de Oliveira-Menegotto y Machado, 2013). Los individuos que reciben el *bullying*, presentan ideación suicida y más síntomas depresivos (Paredes *et al.* 2008). Ansiedad (Aranzaes *et al.* 2014), dificultades en el aprendizaje, desinterés, fobia escolar, bajo rendimiento escolar, ausentismo, obstaculización del proyecto de vida, trastornos psicológicos y como efecto más drástico el suicidio (Gallego,2017). Problemas escolares, conflictos psicológicos, insatisfacción, y riesgo en tener desarrollo físico, mental y emocional desequilibrado (Tobalino-López, *et al.* 2017).

El aislamiento, al igual que el tedio ante la actividad académica, producen la disminución del rendimiento escolar. La condición de víctima o de desamparo en que se coloca al estudiante, lo/la deja sin voz (García, *et al.* 2019). La permanencia en ser víctima ha sido descrita a partir de dos elementos: en la forma en que el/la estudiante se relaciona con los/las demás, y en cómo el ambiente propicia que las víctimas se vuelvan cada vez más sumisos/as y pasivos/as (Resset, 2018) además de que el 63% de los/las estudiantes que han sufrido de acoso escolar se vuelven agresores/as posteriormente (Palacio-Chavarriaga *et al.* 2019). Según Sierra (2012) los efectos que tiene el *bullying* en la víctima se mantienen 10 años después de salir del colegio

Para el/la agresor/a, puede ser la antesala de una futura conducta delictiva, ya que perciben que es una forma de obtener el poder, basada en la violencia y puede perpetuarse en la vida adulta, e incluso sobrevalorar actos agresivos como socialmente aceptables y recompensados (Tobalino-López *et al.* 2017). Para concluir es importante atender a las

víctimas y agresores/as involucrados en *bullying* ya que ambos sufren consecuencias que permanecen a través del tiempo y pueden tener consecuencias a largo plazo.

1.1.4 Actores involucrados en el bullying

A pesar de que el *bullying* se compone por un agresor/a, una víctima y una víctima-agresiva. El contexto grupal (estudiantes), la familia, la escuela y la sociedad son actores que influyen directamente en el fenómeno. A continuación, presentamos la influencia de cada uno/a de ellos/as en el fenómeno.

1.1.4.1 Estudiantes espectadores. Respecto a las actitudes que toman los/las estudiantes frente al acoso, en su estudio Gallego (2017) encontró que un 73% de los/las alumnos/as ignoran el suceso, como una postura neutral o de evasión de problemas, lo que puede ser la opción más aceptada para no poner en riesgo la estadia en la escuela y su propia integridad. Un 9% lo toma en broma, evitando de esta manera darle trascendencia al evento. La causa reside que los/las jóvenes se coartan de hacer cualquier acción por la presión de los/las demás compañeros/as, o por temor a las represalias.

De acuerdo con el estudio de investigación de Gairín, *et al.* (2013) identifican que los/las espectadores/as forman un amplio grupo, por ello exponen la necesidad de promover en los/las estudiantes espectadores, el papel de expertos/as, para que ellos/as mismos/as resuelvan de forma pacífica los conflictos. Como consecuencia Contreras (2013) muestra que debe formarse al/la estudiante en el marco de derechos humanos y en la aplicación de estrategias de resolución pacífica de conflictos. Además de enseñar a los/las alumnos/as a convivir, a través de trabajar en equipos, esto puede ser un factor que reduzca las conductas

de *bullying* en el salón de clases (Polo del Río, *et al.* 2015). Además de hacer conscientes a los/las educandos de la importancia y los efectos negativos del acoso escolar (Bausela, 2008).

En síntesis, los/las estudiantes juegan un papel importante en el acoso escolar ya sea como víctima, acosador/a o bien espectadores/as cada uno/a de ellos/as es un elemento que puede ayudar a disminuir el *bullying* mediante el desarrollo de habilidades que les permitan resolver el conflicto de manera positiva.

1.1.4.2 Normas en el grupo de pares. Las/los adolescentes construyen sus propios valores y normas que aún no se ajustan a las expectativas adultas. Desde Mejía-Hernández y Weiss (2011) hay violencias legítimas esto se refiere a que los/las estudiantes trascienden de lo simbólico a lo físico y les parece natural. Lo que regula el intercambio agresivo, es la acción grupal, en sus distintas fases como alentar o incitar, concertar, contener o dar por terminada la pelea.

En la investigación realizada por Rodríguez-Machain, *et al.* (2016) exponen que los/las estudiantes, perciben las agresiones como una forma de interactuar y solo se limitan a esquivar y contener los golpes, además que identifican que los empujones y burlas son parte de la interacción cotidiana entre pares. En consecuencia, excluyen a los/las compañeros/as que no toleran las bromas para evitar ser acusados con algún superior. Y se descarta a los/las otros/as cuando son personas que los/las delatan independientemente de si se llevan o no como amigos/as.

Es importante señalar que, según Córdova, *et al.* (2012) los/las adolescentes en forma individual describen al acoso como algo malo e indigno por parte de quien lo padece, pero

cuando se observan en grupo, se ve como algo normal que se vive de forma inevitable. Para los/las estudiantes de secundaria la violencia entre iguales significa un ejercicio de poder y respeto que obtienen de los/las demás, donde no se experimentan consecuencias graves al ejercerlo; en ese sentido, el significado cobra un sentido de inclusión o exclusión al grupo entre ellos/as.

Desde la postura de Gómez-Ortiz, *et al.* (2017) mencionan que es importante atender la implementación de los valores en el grupo de iguales para luchar contra los contravalores que en ocasiones erosionan una convivencia escolar positiva. Se ha encontrado que los/las estudiantes tienen deseos de ser reconocidos/as, esto ocasiona que se den conductas agresivas en la microcultura⁹ y ello favorece el establecimiento de contravalores como parte de las reglas admitidas por el grupo.

1.1.4.3 Rol del agresor. Tiene como características psicológicas: baja consideración hacia sus compañeros/as, bajo autocontrol en sus relaciones sociales, suelen ser alumnos/as que muestran impulsos socialmente dominantes, una actitud positiva hacia el uso de la violencia (Polo del Río, et al. 2015) alta tendencia al psicoticismo (Bausela, 2008), ruptura con la realidad, transgresión de las normas, egocentrismo y manipulación (Fajardo, et al. 2014). Existe una asociación directa entre la violencia intrafamiliar, el bajo rendimiento académico, la indisciplina y la participación en casos de acoso escolar, generalmente en el

⁹La microcultura se refiere al grupo informal que conforma una entidad sociológica que se construye a partir de los lazos socioafectivos (Aktouf, 2001)

papel de agresor/a (Machado de Oliveira-Menegotto, 2013). Además, tienen sentimientos de satisfacción al realizar actos agresivos (Paredes, *et al.* 2008).

En el estudio realizado por Gallego (2017) encontró que los/las agresores/as en etapa juvenil, ya habían sido acosados/as en otro momento de sus vidas, ya sea en la primaria o la secundaria, por otra parte, los/las jóvenes manifestaron haber vivido algún tipo de violencia verbal o física en su hogar.

Se encontró también que las manifestaciones de violencia recurrente sobre un/a individuo/a tienen como eje la búsqueda de reconocimiento constante, de satisfacción personal; además, funcionan para mantener la vigencia de quién manda. Cabe destacar que las acciones, siempre estuvieron respaldadas por la fuerza y apoyada en su imagen de mayor peso y estatura (Gómez, 2013). El problema reside en que los actos de indisciplina que realiza el/la agresor/a son festejados por los/las compañeros/as y/o amigos/as, por lo que solapan su comportamiento violento (Vega y González, 2016) y como consecuencia Almeida, *et al.* (2016) identifica que los/las agresores/as son los que menos se sienten solos/as, ya que siempre están respaldados/as por el grupo. Derivado de lo anterior se exponen que el/la agresor/a son individuos que mantienen el control del grupo y el orden. Por lo tanto, son personas que se convierten en mercedores de atención ya sea por miedo o admiración de sus iguales.

1.1.4.4 Rol de la víctima. Están caracterizados por estudiantes que tienen altas puntuaciones en ansiedad, timidez, retraimiento social (Polo del Río, *et al.*, 2015) tendencia a la baja autoestima (Romera, *et al.* 2011) aislamiento (Bausela, 2008), además exhiben profundo malestar psicológico, ideación suicida y en general presentan más síntomas depresivos que los/las adolescentes que no están expuestos a este tipo de conductas y desarrollan una mayor percepción de impotencia y baja necesidad de comunicar o denunciar su sufrimiento (Paredes, *et al.* 2008). Las características psicológicas de la víctima juegan un papel importante en el desarrollo de la conducta de *bullying*.

Respecto a la familia, Gallego (2017) y Sevda y Sevim. (2012) identifican que la víctima proviene de hogares nucleares y son sujetos que han presenciado algún tipo de violencia intrafamiliar, fuese de tipo verbal o física en contra de ellos/as o de algún/a miembro de la familia. Las víctimas de alguna manera concentran muchas de las agresiones que se registran en el aula, y no sólo de acosadores/as, sino también de compañeros/as de clase, que fomentan las conductas, con tal de no ser los elegidos/as, lo que se traduce en que los/las agredidos/as se vean solos/as y sin saber qué hacer, por lo que no crean lazos de solidaridad o de apoyo entre sus compañeros/as (Gómez, 2013). Como consecuencia los/las víctimas de agresiones y hostigamientos deben afrontar el problema solos/as (Contreras, 2013). Y a diferencia del agresor/a reportaron ser más perseguidos/as y no tener compañeros/as que estén con ellos/as durante el recreo (Almeida, *et al.* 2016).

Los/las estudiantes que son victimizados/as tienden a ser rechazados/as o bien sus compañeros/as no los/las incluyen en las actividades del grupo, esto favorece que se sientan poco reconocidos/as socialmente (Trujillo y Romero-Acosta, 2016). Es importante trabajar

en la salud psicológica de las víctimas, en aspectos como el autoconcepto, la autoestima, el control de los impulsos y la regulación de las emociones (Nocito, 2017). Como pudimos observar las personas que son victimizadas sufren en diferentes ámbitos individual, familiar y social, por lo tanto, es importante integrar a estos sujetos en los grupos, dentro del ámbito escolar.

1.1.4.5 Rol víctima agresiva. El rol ambivalente (víctima agresiva o agresor/a-victimizado/a) tiene un gran protagonismo. En el estudio de Romera, *et al.* (2011). Encontraron que es un rol escasamente estudiado en las investigaciones internacionales, aunque sí se ha encontrado en los estudios hispanos.

En el estudio de Mendoza *et al.* (2015) hallaron que los estudiantes que participan en episodios de *bullying* con doble rol víctima/acosador, son varones y se caracterizan por: exhibir mayor comportamiento disruptivo en el aula, más conflicto con el/la profesor/a, además exhiben comportamiento antisocial como participar en actos de vandalismo, tienen acceso a drogas, fuman y toman bebidas alcohólicas, esto último, lo hacen como una forma de aceptación en su grupo de pares. Además, identifican que no entran a clases, usan drogas y beben alcohol. Con respecto a lo anteriormente dicho se rescata la importancia de trabajar con el rol de víctima agresiva en Latinoamérica ya que es un aspecto que se presenta continuamente en este contexto.

1.1.4.6 Familia. En el estudio de Delgadillo y Argüello (2013) identificaron que el contexto social favorece la ausencia de padres y madres en los procesos de crianza de los/las hijos/as, quienes en la medida que son pequeños/as carecen de los elementos psicosociales necesarios para desarrollar adecuadamente su juicio moral. El que los padres y las madres no establezcan límites ni disciplina no permite que los/las hijos/as socialicen adecuadamente, quedando presos de las pautas violentas ampliamente difundidas en diferentes espacios de entretenimiento.

En un estudio de Nocito (2017) encontró que los/las progenitores/as tienen gran importancia en el ajuste psicosocial de los/las adolescentes, por ello es importante generar intervenciones en la formación de las familias, mediante las tutorías y la escuela para que se mejore la comunicación en el hogar.

De acuerdo con Córdova, *et al.* (2012) encontraron que la agresión puede iniciar en casa, en donde los integrantes de la familia son el único testigo y esto hace que las víctimas del acoso no lo reporten ante las autoridades competentes, por cuanto traen un aprendizaje de aceptación de la agresión. Luego entonces la familia puede ser el primer contexto donde se aprende la violencia y es desde ese lugar que se pueden generar intervenciones.

1.1.4.7 Institución escolar. En la investigación de Romera, *et al.* (2011) encontraron que el sistema educativo nicaragüense, tiene problemas en el desarrollo de competencias profesionales de los/las docentes para atender la formación afectivo-emocional de estudiantes ya que existe falta de formación para resolver problema de *bullying* por parte de quienes están en contacto inmediato ya sea profesores/as, directivos/as y administrativos/as (Villalobos, 2015). En México el fenómeno de acoso escolar se gestiona desde una visión normativa del deber ser, es decir se enfocan en sancionar las conductas y solo se centran en acciones reactivas y no preventivas (Pesci, 2015). Es importante la creación de políticas que desarrollen la sana convivencia (Rodríguez y Mejía, 2012).

Los problemas frecuentes en las instituciones escolares son: las actitudes negativas hacia la agresión, la justificación o permisividad de la violencia como forma de resolución de conflictos entre iguales y el tratamiento habitual que se da a la diversidad, actuando como si no existiera (Bausela, 2008). En la mayoría de las ocasiones la escuela no hace nada frente al conflicto, pensando que se va a resolver solo. Pero la evidencia muestra (Martin-del-Campo, 2013) y (Sierra, 2012) que no sólo no se detiene, sino que evoluciona a otros asuntos tal vez más permanentes y graves como son el suicidio.

Las instituciones escolares tienen un papel fundamental en la definición de las violencias permitidas y condenadas. Un ejemplo, de ello es el artículo de Chávez (2017) en el que muestra que las agresiones sexuales hacia las alumnas suelen invisibilizarse, mientras que los hostigamientos menores se normalizan, se justifican las agresiones que mantienen la autoridad de los superiores y se reconocen únicamente como graves los golpes.

Desde Castillo y Pacheco (2008) son las instituciones escolares que ante el conflicto, reproducen las relaciones de poder existentes en el ámbito escolar al no realizar ninguna acción ante: las faltas de respeto, los abusos, los malos tratos, los daños a la propiedad ajena, por lo que impera la ley del más fuerte y cuando finalmente los/las estudiantes o padres/madres de familia manifiestan sus quejas por abuso, lejos de escuchar e investigar las circunstancias, las instituciones escolares niegan el problema, protegen a los/las agresores/as y exponen a las víctimas.

En el estudio de Chávez (2017) identifica que la exposición cotidiana a formas de violencia, así como las respuestas poco claras y falta de herramientas efectivas de contención o erradicación de las agresiones, genera en la población infantil, percepciones de indefensión y de indiferencia que motivan la pasividad y la permisividad ante este tipo de hechos. La institución escolar, se convierte en un espacio que contiene, genera y reproduce diversas violencias sociales susceptibles de ser identificadas y atendidas. Las agresiones sutiles y cotidianas son las que se normalizan como parte de un sistema de convivencia escolar que no actúa frente a ellas. Derivado de lo anteriormente dicho, es importante atender las situaciones de conflicto para que los/las estudiantes no perciban que la institución escolar los vulnera por no recibir apoyo.

Según Poujol (2016) cuando la institución escolar, no evita que se den situaciones violentas, favorece que los/las estudiantes hagan justicia por sus propios recursos, además que ayuda a que se use la fuerza física como instrumento para resolver los conflictos. De no atenderse la forma de socialización en todos los ámbitos sociales permea negativamente en

los planes de vida, las formas de vivir y la representación social de las relaciones de estudiantes y genera grandes afectaciones en los/las alumnos/as el que la escuela no intervenga en los conflictos.

Desde la perspectiva de Contreras (2013) las escuelas que no tienen orientación especializada en el manejo de situaciones de acoso y no implementan programas que permitan detectar de manera temprana los casos, generan que la situación crezca de manera silenciosa, sin contar con que en las escuelas no se les presta atención a acciones que no quebrantan el reglamento escolar y cuando un acto, irrumpe el orden institucional solo se resuelve con la imposición de sanciones, dejando de lado, la construcción ciudadana de el/la estudiante. De ahí la importancia de atender situaciones que anteceden al *bullying* como son las agresiones.

Se requiere poner mayor énfasis, no sólo en la reforma educativa curricular o docente del sistema educativo nacional mexicano, sino ante todo en los perfiles académicos (Pesci, 2015). La escuela debe ser un espacio donde exista personal especializado que pueda atender la problemática que genera el *bullying* y evitar del mismo modo el consumo de drogas, ya que no se debe olvidar que él/la adolescente está en pleno desarrollo y que enfrenta una serie de riesgos. Córdova, *et al.* (2012) enfatizan que es necesario la presencia de las/los profesionales de la conducta, teniendo una interacción entre estudiantes, maestros/as y autoridades del colegio. El tener personal especializado en situaciones de *bullying* constituye un parteaguas importante en la prevención del acoso.

La intervención sobre situaciones de *bullying* debe considerar, por una parte, la necesidad de actuar de manera interrelacionada sobre los planteamientos institucionales fundamentalmente, en el proyecto pedagógico y la normativa de centro (Gairín *et al.* 2013). En su estudio Medina (2017) muestra que es necesario elaborar un código de normas para toda la escuela sobre cómo mediar situaciones de acoso escolar o *bullying* y esta debe ser construida y comunicada a directivos, docentes, estudiantes, familia y comunidad.

La escuela, es el escenario estratégico de contrapeso para el *bullying* y el desarrollo del juicio moral, que al hacer transversal al currículo puede fortalecer el perfil ciudadano de niños/as, adolescentes, jóvenes, y adultos/as jóvenes (Delgadillo y Argüello, 2013). Y como consecuencia crear educación para la paz, basado en el desarrollo de las competencias socioemocionales.

1.1.4.8 Profesor/a. En el artículo realizado por Almeida *et al.* (2016) en España se encontró que el 47% de los/las profesores/as casi nunca realizan una acción para prevenir que un/a estudiante ataque a otro/a, favoreciendo así la ocurrencia de *bullying*. Esto evidencia las débiles relaciones entre estudiantes y docentes.

En concordancia Bausela (2008) muestra que existe falta de respuesta del profesorado ante la violencia entre escolares, que deja a las víctimas sin ayuda y suele ser interpretada por agresores/as como un apoyo implícito. Además, Mendoza, *et al.* (2015) encontraron que existe una relación entre el comportamiento de *bullying*, con la agresión en la interacción docente-estudiantes, ya que existe una reciprocidad coercitiva entre alumnos/as que participan en acoso y el aumento de violencia escolar hacia el/la profesor/a.

El papel de la/el docente se reduce a la transmisión de conocimientos con escasa intervención fuera de los límites del aula. Paredes, *et al.* (2008) identifican poca participación de profesores/as, para contrarrestar el problema o apoyar a la víctima, y este probablemente es un factor que ayuda a que el hostigamiento dure largos períodos de tiempo.

En su estudio Vega y González (2016) muestran que las acciones que realizan los/las maestros/as en situaciones de *bullying*, está determinada por sus experiencias; el conjunto de ideas sobre el deber ser o saber estar institucional y las medidas correctivas. Cuando un marco normativo es incierto, esto ocasiona, que el/la agresor/a perciba que pasará desapercibido el abuso que realiza a sus compañeros/as, aunado a que los medios de control usados frecuentemente por profesores/as: reportes, calificaciones, reprobación, enviar al alumno/a a rendir cuentas ante el/la directora/a y la presencia de sus padre/madre, no provocan temor o preocupación; esos medios, con sentido administrativo-burocrático parecen no ser significativos para las/los adolescentes.

Las nuevas demandas a la profesión docente revelan la importancia de ofrecerles apoyo y herramientas, a maestros/as para poder responder a todas las necesidades, el papel del profesorado es esencial en la medida en que son ellos/as quienes lidian con los conflictos de manera cotidiana. De aquí, que también resulte pertinente estudiar la formación docente con relación a estos temas si se piensa combatir el fenómeno del *bullying* por medio de la convivencia positiva (Podestá, 2019). Es importante que se busquen espacios de colaboración y formación; para saber identificar un caso de violencia y actuar adecuadamente, esto

requiere de una actualización y capacitación específica que se podría incluir en los programas de formación inicial y permanente (Gairín, *et al.* 2013).

En el estudio de Contreras (2013) encontró que en la formación de las/los docentes, no existe entrenamiento en el manejo de conflictos, la numerosa cantidad de estudiantes que hacen parte de una misma aula, hacen difícil para él/la docente el análisis del entorno, de las conductas agresivas de forma particular y eficaz. Con relación al equipo docente de cada ciclo, se deberían realizar reuniones donde maestros/as puedan hablar de cada alumno/a y comentar posibles incidencias en el aula y aportar soluciones (Ruiz, *et al.* 2015). En síntesis, los problemas de profesores/as son la falta de formación profesional para intervenir en casos de acoso y la falta de interacción entre maestros/as, esto puede resolverse atendiendo cada uno de los elementos.

1.1.5 Normalización de la violencia

El acoso escolar, es resultado de una cultura que presenta a la violencia como una manera de interactuar favorable y menosprecia actitudes como la gentileza y la amabilidad (Delgadillo y Argüello 2013). Entre estudiantes, el maltrato y el acoso forman parte de lo cotidiano, ya que les permite ejercer el poder, e identifican que es común que los/las mayores molesten a los/las menores (Gómez, 2013). El individuo que enfrenta el acoso lo asocia a algo normal y constante lo que impide que se defienda, por percibirlo como algo natural (Ruiz *et al.* 2015). En el estudio de Rodríguez-Machain (2016) se encontró que los hombres son los que ejercen mayormente agresiones, debido a que lo identifican como parte de la convivencia fraternal entre todos los miembros del grupo.

Desde la postura de Romera, *et al.* (2011) cuando existe una aceptación de la violencia en la sociedad, permea en otros ámbitos como la escuela. La manera en que se construyen las relaciones en el exterior impacta en cada uno de los/las individuos y en los ámbitos en los que se desarrolla. Cuando la violencia se convierte en parte del medio ambiente, en parte de lo normal, la posibilidad de reconocerla disminuye y, por lo tanto, es introyectada por los sujetos que la viven como algo natural. Esto conduce a acrecentar el problema lejos de disminuir la violencia se reproduce y se vuelve exponencial. Castillo y Pacheco (2008) identifican que la violencia es un indicador de un proceso de socialización, pues se propone como algo que hay que tolerar y forma parte de la interacción habitual de las escuelas.

Desde la postura de Poujol (2016) el sistema educativo y la escuela forman parte de ese fondo social que engendra violencia, cuando fomenta la normalización de la exclusión, el autoritarismo, el castigo como disciplina, la arbitrariedad de las normas, las bajas expectativas, el maltrato, la desconfianza hacia docentes y cuando se vulnera su autoridad, el exceso de carga administrativa, grupos muy numerosos, condiciones precarias de las instalaciones educativas. Además, la violencia se favorece con la ruptura entre los contenidos rígidos, las formas de enseñanza, y las necesidades, intereses, características personales y medio cultural del estudiantado, entre los aspectos cognitivos y los socioafectivos; entre lo que niños/as son, quieren ser y lo que el sistema educativo quiere que sean.

1.1.5.1 *Bullying* reflejo de lo social. La escuela llega a hacer una contribución a la violencia social cuando no evita que en la socialización cotidiana en la institución se den situaciones que propician el aprendizaje de hacerse justicia por la propia mano, de aniquilar al diferente, de usar la fuerza como instrumento para resolver conflictos. De no atenderse la forma de interacción violenta afecta de manera negativa, los proyectos de vida, las maneras de vivir y las visiones que tienen los/las estudiantes de la sociedad (Poujol, 2016). Luego entonces el aprendizaje que adquieran en la escuela de la convivencia escolar traslapa a lo social, ya que una afecta a otra y se desvanecen los límites de ambos contextos.

Tenemos que entender que el *bullying* no es un problema aislado del resto de las relaciones sociales que viven las/los jóvenes, sino que están en perfecta sintonía con el ambiente social, cultural y mediático con el que se relacionan (Castillo y Pacheco, 2008). No es el otro quien impide la convivencia con sus prácticas diferentes, sino quien se muestra incapaz de aceptación en una sociedad democrática y pluralista, cada vez más globalizada e inmersa en un mundo que convoca a la paz, aunque paradójicamente se desborde en conflictos (Hoyos, 2017). La escuela es un reflejo de los problemas sociales que imperan, por lo que atender lo individual también afecta en lo colectivo y al contrario lo externo afecta en la internalización de valores y de la aceptación de la diversidad.

1.1.6 *Factores intervinientes en el bullying*

En este apartado presentamos los factores de protección refiriéndonos a aquellos que disminuyen la posibilidad de que alguien se involucre en acoso escolar y los de riesgo que son aquellos que aumentan las posibilidades de que una persona se involucre en *bullying*

(Hamodi y Jiménez, 2018). Lo que nos permite observar los elementos que impactan directamente en el acoso.

1.1.6.1 Factores protectores en el bullying. En esta sección, presentamos los aspectos que evitan que los/las estudiantes se involucren en situaciones de acoso divididos en: personales, familiares y escolares.

1.1.6.1.1 Personales. Estos se refieren a las características psicológicas que presenta el individuo y que lo protegen para no involucrarse en situaciones de acoso. Fajardo, *et al.* (2014) muestra que el tener una alta inteligencia emocional, ayuda al estudiante a gestionar sus sentimientos, además de tener un buen nivel en el manejo de la vergüenza (Farrington y Ttofi 2009). Por otro lado, tener altos niveles de autoestima, satisfacción con la vida, niveles de depresión bajos, buen manejo del estrés, baja sensación de soledad (López *et al.* 2011). La facilidad para comunicarse, un buen humor (Machillot, 2017) y sentir mayor apoyo social (Almeida, *et al.* 2016). Son características que ayudan a las personas a afrontar las agresiones de una forma más asertiva.

1.1.6.1.2 Factores familiares. Esto se refiere a aspectos que desarrollan los individuos dentro del hogar, el fortalecimiento de la comunicación, la confianza entre padres, madres e hijos/as, el ejercicio de la disciplina sin hacer uso de la coerción (Mendoza, *et al.* 2015), buena funcionalidad familiar (Aranzales, *et al.* 2014). Los estilos educativos familiares democráticos, la autoestima fomentada por las familias entre adolescentes, el afecto y la comprensión en las relaciones con su familia (López y Ramírez, 2017) coadyuva

a crear una buena relación y como consecuencia es un factor que disminuye la posibilidad de presentar acoso escolar.

1.1.6.1.3 Factores protectores en la escuela. Respecto al papel que juega la institución escolar para que estudiantes no se involucren en conductas violentas es tener un rol activo en el involucramiento con el alumnado (Lambert *et al.* 2008), que desarrollen la empatía emocional dentro de los aprendizajes, para conectar emocionalmente con otras personas, practicar las habilidades de comprender y expresar emociones además de fomentar la reflexión para reconocer los sentimientos propios y ajenos (Gómez, *et al.* 2017) además de desarrollar en alumnos/as un buen rendimiento escolar (Lambert *et al.* 2008) que realicen movilidad estudiantil (Bradshaw, *et al.* 2009) favorecer que los/las estudiantes perciban que el colegio, es un lugar seguro, a través del establecimiento de relaciones cercanas entre la comunidad estudiantil (D' Antoni y Pluchino, 2015). Derivado de lo anteriormente planteado identificamos que los elementos importantes para tener en cuenta y desarrollar dentro de la escuela, son: el desarrollo de competencias para aprender a convivir como es la reflexión, el gestionar las emociones y la interacción cercana con los miembros de la institución escolar ya que esto protege a los/las estudiantes de involucrarse en conductas violentas.

1.1.7 Factores de riesgo en el bullying

A continuación, presentamos las características personales, familiares y de la escuela que aumentan el riesgo de padecer *bullying*.

1.1.7.1 Factores personales de riesgo. Esto se refiere a las características del individuo que implican tener un mayor riesgo de involucrarse en acoso escolar y son: ser hombre, manifestar conductas y actitudes antisociales, mantener contacto con drogas, tener malas relaciones interpersonales entre el grupo de iguales (Romera, *et al.* 2011) tener baja autoestima (Tobalino-López, *et al.* 2017 y Rodríguez-Machain (2016) dificultades en la interacción social (Polo del Río, *et al.* 2015) un estrato social medio-alto (Herrera-López, *et al.* 2017). Que la estructura socio afectiva del grupo-aula sea baja (Nocito, 2017) altos niveles de ansiedad (Lara-Ros, *et al.* 2017). Para agresores/as baja tolerancia a la frustración y a la responsabilidad (Fajardo, *et al.* 2014) la drogadicción, el machismo y el alcoholismo (D' Antoni y Pluchino, 2015) niveles bajos de empatía (Hernández, 2012) altos niveles de depresión (Aranzaes, 2014). Para el rol de víctima, el patrón de disfuncionalidad en las habilidades sociales, para el rol de agresor/a la dominancia y la actitud del grupo de pares (Resset, 2018) y el aislamiento social (Zequinão, 2019).

1.1.7.2 Factores de riesgo de la familia. Se ha identificado que el alumnado que participan en *bullying* han tenido disciplina autoritaria con agresión en sus hogares, o bien la familia mantiene un bajo monitoreo y supervisión de sus hijos/as, esto favorece el desarrollo de comportamiento antisocial (Mendoza, *et al.* 2015). Otro aspecto es la disfuncionalidad familiar (Aranzaes, 2014). Cabe resaltar que la falta de disciplina o una aplicación excesiva de esta, afecta directamente en las personas llevándolos a reproducir violencia en la escuela, ya sea transgrediendo la norma como agresor/a o bien como la víctima al no saberse defender por la excesiva agresión aprendida de la familia.

1.1.7.3 Factores de riesgo escolares. Respecto a los elementos que afectan en la escuela son: el asistir a un nivel educativo más bajo (Lambert *et al.*, 2008; Bradshaw, *et al.* 2009 y Chaux, 2013), estar en un colegio urbano (Bradshaw, *et al.* 2009), el que obtengan comidas gratuitas, ya que está relacionado con el nivel socioeconómico (Bradshaw, *et al.* 2009). La falta de apoyo de docentes (Cassidy, *et al.* 2009) el aislamiento social y rechazo por parte de sus pares (victimización) (Wei *et al.* 2009). Para agresores/as, la popularidad entre iguales y por el contrario para la víctima menos reputación (Estell *et al.* 2009). El infringir las normas del grupo puede considerarse como una de las causas de rechazo (Machillot, 2017). La falta de amigos/as cercanos/as, un ambiente escolar amplio, poca supervisión e intervención de maestros/as y personal (Almeida, *et al.* 2016). Todos estos son elementos que intervienen en los roles de *bullying* tanto para la víctima como para el/la agresor/a.

1.1.8 Perspectivas desde las que se ha estudiado el bullying

Las perspectivas desde las que se ha estudiado el *bullying* son: las sociopedagógicas, psicopedagógicas, criminalística y de salud (Castillo-Pulido, 2011). En México, en el estudio de Prieto y Carrillo (2015) muestran que las diferentes visiones desde las que se ha abordado la investigación y/o la intervención sobre el *bullying* se enfocan mayormente en el ámbito local, y no articulan lo social y cultural.

De este apartado identificamos que se debe profundizar más en el contexto cultural y las interconexiones en los distintos niveles, las intervenciones educativas acerca del acoso

escolar deben tener una mirada multidisciplinaria, en donde profesionales analicen el problema y creen mecanismos que abarquen las problemáticas que anteceden a episodios de acoso como son: la agresión, la disrupción, la apatía de alumnos/as y también capacitar a profesores/as para la resolución de conflictos así como la implementación de mecanismos que coadyuven a detectar trastornos psicológicos en estudiantes. En donde no solo la institución escolar tenga la responsabilidad, sino que la sociedad y la familia sean incluidas siempre teniendo en cuenta las particularidades del contexto cultural, esto incluirá todos los niveles (individuo, familia, escuela y sociocultural) desde un modelo más integrador.

1.1.9 Estrategias frente al bullying

Respecto a las acciones que utilizan estudiantes para hacer frente al acoso, Gallego (2017) nos muestra que las/los jóvenes acuden a sus superiores para el manejo de dichos conflictos (44%), sin embargo, en ocasiones se abstienen de hacerlo por temor a las represalias que se puedan tomar en su contra. Un 22% de alumnos/as recurre a otros recursos para sobrellevar la situación de acoso escolar entre las que se encuentran comentarles a sus parejas, amigos/as o compañeros/as. Un 13% deciden acudir a las familias, para acompañamiento o sano consejo al momento de afrontar una situación de acoso escolar. El 10% no responde al respecto porque desconoce la problemática, toda vez que no ha tenido la experiencia o prefiere no manifestarlo.

En el estudio de Almeida, *et al.* (2016) mencionan que las/los estudiantes expresan lo sucedido y buscan soluciones, una acción que realizan es decirle a alguien que fue violentado/a, respecto al orden, primero acuden a su padre/madre o tutores, seguido del

profesor/a o director/a. Una estrategia de prevención del acoso es el fortalecimiento de relaciones entre la escuela y alumnos/as, además de una mayor preparación de maestros/as y personal para combatir todos los tipos de agresión.

De acuerdo con Medina, *et al.* (2017) la escuela debe construir relaciones afectivas y estables, además de desarrollar una enseñanza basada en el desarrollo de competencias como son: el respeto, la comunicación, el manejo de las emociones negativas, la empatía y la solidaridad. Que se enseñe al estudiantado a establecer límites con agresores/as y que generen la confianza para comunicar a su padre/madre o adultos cualquier situación que les afecte, además de adoptar distintos programas sociales y culturales para prevención contra la violencia escolar, con la finalidad de reducir las conductas inapropiadas en el entorno educativo.

Para Mendoza, *et al.* (2015) las estrategias para prevenir el *bullying* pueden estar dirigidas primero al fomento de habilidades sociales que les permitan establecer y mantener redes de amigos/as que se caracterizan por exhibir y recibir comportamiento prosocial (ayudar, trabajar en equipo, comunicarse asertivamente, cooperar y mostrar confidencialidad entre pares) que permita al alumnado fortalecer su red social (incluso en actividades de ocio), estrategias de autocontrol, que permitan a estudiantes comunicar lo que opinan o sienten sin lastimar a otros/as incluyendo autoridades escolares como maestros/as, además de estrategias dirigidas a la prevención de adicciones y comportamiento antisocial. Las destrezas a desarrollar en los/las estudiantes se basan en establecer una mejor convivencia dentro del

aula en la que se dé una comunicación efectiva entre todos/as los/as involucrados/as en el acto educativo.

Desde Villalobos (2015) es necesario crear un plan en torno al *bullying*, precedido de un diagnóstico, que presente la relevancia y frecuencia de la conducta para así, identificar la más prioritaria a atender en ese contexto en específico. Respecto a los/las docentes y directivos/as trabajar en forma conjunta e interdisciplinaria, para la prevención o atención de las acciones a implementar, mediante la socialización del plan entre la comunidad educativa. El diagnóstico tiene que ser realizado por profesionales interesados en el estudio que promuevan el bienestar de las personas en las aulas de clase (Rodríguez y Mejía, 2012). En resumen, para combatir el *bullying* es necesario la interacción entre las familias, el personal especializado en acoso y las escuelas.

El acoso escolar, requiere una intervención integral que aborde el problema desde varios niveles: aquellos centrados en el contexto, otros desde la intervención, estudios transversales, la formación docente, la creación de entornos cooperativos y programas globales para prevenir el acoso escolar. (Podestá, 2019). Además de efectuar programas de prevención en edades tempranas que estimulen el desarrollo de habilidades sociales y programas de intervención más específicos dirigidos a todos los miembros de la comunidad educativa. También es importante focalizarse en diagnosticar desde distintas disciplinas a estudiantes que presenten problemas de ansiedad y depresión asociados al *bullying* (Lara-Ros, 2017). Además de promover los procesos de empatía, manejo de autocontrol y

reelaboración de su comprensión cognitiva sobre las ideas que dan el surgimiento de los sucesos (Rodríguez y Mejía, 2012).

Por último, es conveniente legislar respecto a las acciones de prevención, detección e intervención en las instituciones educativas con el fin de desarrollar interacciones positivas, además de incentivar las formas pacíficas de solución de problemas y diseñar procedimientos centrados en el desarrollo de la sensibilidad, trabajar la autoestima y el ser asertivo (Córdova, *et al.* 2012). Para Salcido, *et al.* (2016) la enseñanza debe estar basada en la educación emocional, en la que se desarrolle la empatía, la compasión y la aceptación, esto tendrá un impacto directo en las interacciones que tengan cada uno/a de los/las miembros de la comunidad educativa.

1.2 Antecedentes de la Educación Media Superior en México

La Educación Media Superior (EMS) según la Secretaría de Educación Pública, en el Modelo Educativo 2017, señala que:

es un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida. Asimismo, los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad (p. 45).

La EMS es el nivel educativo que precede a la secundaria y que prepara a los estudiantes para ingresar a la educación superior o universidad (INEE, 2018). Este nivel educativo está organizado por:

- a) *bachilleratos generales*, que preparan a los estudiantes para continuar con estudios superior y que ofrece una formación de contenidos científicos, técnicos y humanísticos; b) *bachilleratos tecnológicos*, que ofrecen formación técnica bivalente que permite a sus titulados incorporarse al mercado laboral o estudiar una carrera técnica; y c) el *bachillerato*

profesional técnico, que ofrece una formación técnica en diversas especialidades para ocupar diversos cargos en el mundo profesional (p.7).

La matrícula escolarizada en EMS fue de 5.13 millones en el ciclo escolar (2016-2017), esto representa al 62% de la matrícula, según datos proporcionados por Mendoza (2018) muestra que en:

el bachillerato tecnológico al 30 por ciento; el profesional técnico bachiller-CONALEP al 6 por ciento; y el profesional técnico al 1.3 por ciento. Resultado de las reformas de 2011 que modificaron el carácter terminal de la formación de profesionales técnicos del CONALEP, actualmente sólo hay 66 mil alumnos en los programas de profesional técnico. Las escuelas públicas atienden a ocho de cada diez estudiantes en la modalidad escolarizada (p. 11).

En el estudio de Mendoza (2018) encontró que 2.2 millones de estudiantes ingresaron a EMS en el año 2000 e identifica un crecimiento importante en el acceso a la Educación Media Superior, pero menciona que continúa la brecha en la cobertura debido a factores como: la situación económica de las/os estudiantes, es decir las poblaciones de alumnos/as con mayores ingresos logran acceder a planteles escolares generales, profesionales técnicos o tecnológicos, esto representa el 69% de población matriculada, el 31% provienen de grupos sociales desfavorecidos que ingresan a Telebachilleratos.

Las características de la población en edad a cursar, que atiende el nivel medio superior son adolescentes y jóvenes entre 15 y 19 años, con necesidades educativas específicas, relacionadas con su desarrollo psicosocial y cognitivo. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud (2005) “en promedio los jóvenes de México tienen su primer trabajo a los 16.4 años, salen de casa de sus padres por primera vez a los 18.7 años y tienen su primera relación sexual a los 17.5 años” (p. 15).

Los datos resultantes de la Encuesta Nacional de la Juventud (2005), muestran que el grupo etario en que se encuentran las/os jóvenes que cursan la EMS, los coloca en un estado vulnerable por los cambios psicosociales que presentan a esa edad, asimismo las decisiones que deben asumir estas/os jóvenes a lo largo de estos años. Debido a esto, la población que asiste a los planteles escolares reclama una especial atención. De igual forma, la mayoría de las/os jóvenes cuando concluyen su educación media superior adquieren la mayoría de edad y con ello derechos y obligaciones que los lleva a tomar decisiones y responsabilidades, que en la etapa anterior no tenían.

Los objetivos centrales de la EMS según SEP (2017) son dos: 1) consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria, y 2) proporcionar destrezas adecuadas para ingresar al mundo laboral. En este sentido la EMS, se encamina a desarrollar competencias para la inserción a la educación superior o la vida laboral del/la joven. La OCDE (2000) precisa que la educación media está orientada a asegurar la formación de competencias básicas en el/la joven para el empleo, la capacitación, de igual manera logre acceder a niveles educativos superiores.

Como se expone en el párrafo anterior, el sistema educativo mexicano, específicamente en el nivel medio superior tiene un desafío grande en todas sus dimensiones para brindar el derecho a la educación frente a la heterogeneidad tanto de aspirantes como de servicios educativos que ofrece.

En el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se fundamenta la Educación Media Superior y establece que:

la educación es un derecho de los mexicanos que debe tener al desarrollo armónico de los seres humanos: es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen la educación [...] media superior (p. 24).

La Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría Pública a través de las direcciones generales imparte Educación Tecnológica (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y Educación en Ciencia y Tecnología (DGECyTM). Además, en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y el Gobierno Federal ofertan bachillerato y formación profesional técnica por medio del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Colegio de Bachilleres (COLBACH).

En los estados se proporciona la educación media por los Colegios de Bachilleres (COBACH) y Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTES). Es decir, son organismos públicos descentralizados de carácter federal, así como el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI). Con excepción de Oaxaca, en el resto del país operan planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (conocidos como CONALEP). Las alternativas autónomas de educación media superior las ofrecen los estados por medio de sus universidades, estas opciones son de bachillerato propedéuticos o generales y tienen como objetivo preparar a las/los jóvenes para el ingreso a la universidad (Quintero, 2003). La heterogeneidad de la población y la diversidad de sus instituciones como la amplia gama de planes y programas de estudio de cada una de las instituciones complica la movilidad de los/las estudiantes entre los distintos subsistemas, además de la falta de articulación para dar continuidad con la educación superior.

En el 2008 hubo un cambio en el modelo educativo que trajo consigo reformas en los diferentes subsistemas de educación media superior, el objetivo fue modificar los planes y programas para combatir el rezago educativo, abandono y deserción escolar. De acuerdo con González y Carreto (2018) la reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS):

busca unificar planes de estudio del bachillerato en el país y profesionalizar los servicios académicos que se brindan en este nivel educativo. El programa propone la creación de un sistema de bachillerato (SNB), dentro de un marco de diversidad basado en competencias, donde la educación está centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza (p.1-2).

Para lograr unificar la transición de las/os jóvenes que cursan las EMS en los distintos subsistemas la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), crea el Marco Curricular Común con el objetivo de articular los programas de estudio de la gama de escuelas de EMS, debido que en México existen Bachilleratos técnicos, profesional-técnico y general, con la finalidad de facilitar el cambio de las/os estudiantes entre instituciones y subsistemas la SEP a través de la Subsecretaría de EMS, realizan diferentes modificaciones en la estructura para garantizar la calidad y equidad, en este nivel de educación.

Según el Modelo Educativo (SEP, 2017) el Marco Curricular Común (MCC);

permite articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país. Comprende una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio. Específicamente, las dos primeras competencias serán comunes a toda la oferta académica del SNB. Por su parte, las dos últimas se podrán definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema e institución, bajo los lineamientos que establezca el SNB (p. 2).

El MCC es el pilar de la Reforma Educativa de la Educación Media Superior, cuya base es el perfil del egresado, se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes de Educación Media Superior deben tener sin importar el subsistema al cual pertenezcan (Diario Oficial de la Federación DOF, 2008).

El Acuerdo 442 enfatiza que los/las estudiantes de EMS tienen que desarrollar competencias referentes a la movilización e integración de habilidades¹⁰, conocimientos y actitudes¹¹ en un contexto específico y pueden ser de tres tipos: genéricas, disciplinares y profesionales (DOF, 2008).

Las *competencias genéricas* hacen referencia a los conocimientos¹², habilidades, actitudes y valores comunes a todos las/os egresados de la EMS, tienen aplicaciones diversas a lo largo de la vida, son transversales y transferibles en distintos espacios curriculares. Comprenden el autocuidado, la expresión, el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y la participación social.

¹⁰ Entiendo que según la SEP (2017) por *habilidades* es la destreza para la realización de una tarea, sea física o mental. Las habilidades no están dadas en cada individuo, sino que se desarrollan en la interacción que se tiene con el ambiente, de modo que los procesos individuales de aprendizaje y los procesos sociales de interacción necesitan coordinarse para lograr su mejora (p. 879).

¹¹ De acuerdo con la SEP (2017) se define por *actitud* como la disposición individual que refleja los conocimientos, creencias, sentimientos, motivaciones y características personales hacia objetos, personas, situaciones, asuntos, ideas [...]. Las actitudes hacia el aprendizaje juegan un papel importante en el interés, atención y aprovechamiento de los estudiantes, además de ser el soporte que los lleva a seguir aprendiendo a lo largo de la vida (p. 861).

¹² Comprendo por *conocimiento* al entendimiento teórico o práctico de la realidad producido por la sistematización de las experiencias adquiridas en diversos ámbitos de la vida. Producirlos conjuga las capacidades de percibir, asimilar, razonar y recordar. El conocimiento es construido por cada persona en relación con el ambiente físico y socioemocional en el que se encuentra (SEP, 2017.p.868).

Las *competencias disciplinares* son de dos tipos: básicas y extendidas. Estas son áreas de conocimiento, como: matemáticas, ciencias experimentales, comunicación, ciencias sociales y humanidades.

Las *competencias extendidas* no serán compartidas por todos los/las egresados/as de la EMS, dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS y por último las profesionales que son las habilidades intelectuales y prácticas que están orientadas al ejercicio de un campo laboral específico.

Desde el enfoque del Modelo Educativo (SEP, 2017) y la perspectiva de Delors (1996) la educación en México tendría como pilares el aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser, los cuales según la SEP (2017) se refieren a:

Aprender a aprender son estrategias metacognitivas, que consisten en la reflexión sobre los modos en que ocurre el propio aprendizaje y algunas de sus facultades como la memoria o la atención, para su reajuste y mejora. Aprender a convivir es el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales que privilegian la coexistencia pacífica. Aprender a ser, es el desarrollo global de cada persona: cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad y espiritualidad (p. 862).

De las competencias a desarrollar en el perfil de egreso de la EMS, y que en particular en este trabajo de investigación se centra nuestro interés, se refiere al desarrollo de habilidades socioemocionales, el Acuerdo 444 (DOF, 2008), las define como los comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona. Con el despliegue de estas habilidades los/as estudiantes establecen y mantienen las relaciones positivas dentro de los contextos escolares.

Los objetivos que se buscaron al implementar en el modelo educativo son: dotar a los/as alumnos/as de conocimientos y competencias emocionales que coadyuven a afrontar la vida tanto personal como profesional con éxito y aumentar su bienestar a nivel de salud y de convivencia (Bisquerra, 2000). Además de desplegar en los/as escolares, habilidades que les permitan interactuar positivamente con otros/as (Tuirán y Villaseñor 2016).

En suma, las modificaciones de la EMS buscaban potenciar el bienestar de los/as estudiantes a través del fortalecimiento de sus relaciones interpersonales y el desarrollo de aprendizajes que les permitieran gestionar sus emociones e interacciones con otras/os.

2.1.1 Problemas en la Educación Media Superior

De acuerdo con datos encontrados por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) (2018) uno de los problemas que se presentan en la EMS, es la alta tasa de abandono escolar con 14%, en comparación con la educación primaria 0.6% y en secundaria con un 4%

La Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) identificó que, en México, el 61% de los/as estudiantes desertan en el primer año de la escuela y aquellos/as con mayores posibilidades de abandonar son los/las que viven en familias con menores recursos y que el padre y/o la madre tengan escolaridad más baja. Respecto a lo antes dicho, Villa (2005) identifica que la probabilidad de que los/as alumnos dejen la escuela en el nivel educativo medio es alta. Los factores que implican un riesgo desde el aspecto escolar son: la baja asistencia a la escuela, reprobar y tener bajas calificaciones.

El abandono escolar que está presente en los/as jóvenes en la EMS es el reflejo de las desigualdades sociales e inequidades educativas que existen en el país. Aunque son distintas causas las que lo explican (económicas, sociales y familiares) los factores escolares son cada vez más visibles y es posible que desde el contexto escolar se aminore el problema. El desinterés por el estudio, la dificultad de entendimiento a los/as profesores y la reprobación de materias, son factores que influyen en mayor medida en el abandono escolar (Miranda, 2018).

Como pudimos identificar los/as estudiantes que deciden abandonar son adolescentes y jóvenes (hombres y mujeres) vulneradas/os que tienen múltiples desventajas como son: proceden de contextos de violencia intrafamiliar, muestran bajo rendimiento académico, enfrentan los problemas escolares solas/os, son estudiantes con pocas herramientas interpersonales, muestran baja autoestima, tienen dificultades para expresar sus emociones y problemas emocionales. Todos estos factores se concatenan a través de su trayectoria escolar, creando así un espiral de acumulación de desventajas.

En la EMS un problema que se presenta con frecuencia es la falta de homogeneización respecto a la formación de los/as profesores/as debido a la diversidad de perfiles en las instituciones donde laboran (Villa, 2005). Esto ocasiona que los/as estudiantes perciban disparidad en la manera en que sus profesoras/es ejecutan su práctica docente.

Según Tuiran y Hernández (2016) señalan que los/as profesoras/es con mayor preparación profesional, despliegan habilidades en el conocimiento disciplinar; pero también crean un ambiente propicio para el aprendizaje y construyen relaciones positivas con los/as alumnos/as. De acuerdo con estudios realizados por Weiss (2012) los/as estudiantes que

perciben carencia en la formación pedagógica de los/las maestros/as, tampoco muestran habilidades para transmitir conocimiento.

A las habilidades que despliegan los/las profesores se les denomina competencias docentes y según la SEP (2017) se refiere al conjunto de:

conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje en los que los [/las] estudiantes desplieguen las competencias genéricas. Permiten al docente mejorar continuamente sus conocimientos, perfeccionar el dominio de la disciplina que enseña, colaborar con sus pares, utilizar las TIC, facilitar el aprendizaje, diseñar planes de trabajo, reconocer las características de los estudiantes, innovar en su práctica, evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y construir ambientes de aprendizaje (p.867).

Desde la mirada de Torres, *et al.* (2014) las/os maestros que cuentan con competencias docentes idóneas y con un enfoque por competencias logran realizar diagnósticos pertinentes para preparar sus clases acordes a los procesos, intereses y necesidades del alumnado. De igual manera implementan intervenciones psicopedagógicas acordes a las competencias y perfil de egreso de sus estudiantes. Además, gestionan estrategias encaminadas al desarrollo de aprendizajes significativos para que las/os jóvenes apliquen las competencias en su vida personal, social y laboral.

1.3 El rol del/la profesor/a frente al *bullying*

El rol de la/el profesor/a para Aguilera, *et al.* (2007) implica un conjunto de características y comportamientos de actores/as en cuanto a la docencia y diversas relaciones interpersonales que, por lo común, responden a la visión que tienen ellos/as mismos respecto a cómo debe ser su práctica. No obstante, dicha visión no necesariamente concuerda con las

características y las demandas de la sociedad actual y muchas veces tampoco con lo que la institución de referencia espera de ellos. Cabe destacar que, el profesorado puede tener una percepción que implique un papel de estudiante ideal, para justificar de modo consciente o no la práctica que llevan a cabo, desprendiéndose como elemento clave la congruencia entre su labor y la del estudiante.

La investigación desarrollada por Ordaz (2003) asocian al docente y su rol con las características personales y afectivas, el resultado es que éstas son más importantes que las cognoscitivas. Así, un/a profesor/a que escucha, que es entusiasta, que acepta la colaboración y tiene cierta simpatía, que enseña más con métodos deductivos que inductivos o dictando conferencias tiene mayor aceptación entre alumnos/as y esto genera más ganas de estudiar, ya que características opuestas traen como consecuencia el desgano.

Las prácticas didáctico-pedagógicas tradicionales (pasar al pizarrón, exposición de la/el alumno/a frente al grupo, exposición del docente, solución de ejercicios e intercambio entre estudiantes y docentes) funcionan sólo cuando cada uno asume su rol, aunque se imponga la subjetividad de profesores/as. Sin embargo, con estos métodos es difícil que se puedan desarrollar habilidades intelectuales de orden superior. En contraposición, un modelo que permita al estudiante desarrollar el trabajo en tanto el/la docente diseña, vigila y coordina, haya interacción libre y se incluyan temas suplementarios favorecerá el desarrollo de habilidades de pensamiento (Olfos, 2001). Los aspectos que los/las educandos consideran relevantes del personal docente son: actitud hacia ellos/as, calidad de la instrucción en el área fundamental de la carrera, valor de la información que les provea, generación de un buen

ambiente en el aula, disponibilidad del maestro/a para despejar sus dudas y ser vistos/as como seres individuales (Wild, 2000).

De acuerdo con un estudio hecho por Aguilera *et al.* (2007) encontraron que los/las docentes siguen reproduciendo un modelo educativo conductual, en el que el/la profesor/a solo transmite los conocimientos, mediante la exposición frente al grupo. Sin embargo, con este método los/las estudiantes no desarrollan habilidades para comunicarse. Ya que mantiene una estructura desigual, lo que provoca exclusión e intolerancia entre alumnos/as. Es necesario incorporar en las prácticas, el aprendizaje cooperativo en el aula, en el que la transmisión de conocimiento no se situó solo en él/la profesor/a, sino que se distribuya entre todos/as, esto a su vez fortalece las relaciones entre alumnos/as (León, *et al.* 2016). El papel de los/las docentes tiene que convertirse en un agente de cambio, ya que esto disminuye significativamente el fenómeno de *bullying* (Mendoza y Pedroza, 2015).

El cambio de actitudes y habilidades para resolver los conflictos por parte de las/los docentes favorecen que se minimice el acoso en el aula. Sin embargo, las acciones de maestros/as no permanecen en el tiempo, ya que se sienten inseguros de intervenir a causa de las reacciones de los/las estudiantes (Pérez, 2016). Por otro lado, los actos sólo están basados en imponer su autoridad, seguidas de un trabajo directo y no punitivo con él/la perpetradora. Las bajas tasas de actuación de maestros/as, se deben a una falta de conciencia, además de que refuerzan en estudiantes que el acoso escolar no tiene ninguna consecuencia disciplinaria (Mucheraha, *et al.* 2018).

En resumen, los/las maestros/as deben tratar a sus alumnos/as con dignidad, civilidad y respeto, a través de crear un ambiente abierto a la discusión que permita expresar sus opiniones y sentimientos, además de contrastar sus ideas con otros/as, a esto se le denomina justicia docente (Donat, et al, 2017). Los efectos en la interacción es que fortalece el sentimiento de pertenencia a la escuela y la aceptación de reglas y normas no solo en el interior sino también en el exterior.

En la educación contemporánea, se les ha impuesto a los/las profesoras el deber de desplegar un cúmulo de habilidades y destrezas en el ejercicio de su profesión (Flores, *et al.* 2020). El proceso de enseñanza-aprendizaje ha implicado no solo el desarrollo de conocimientos didácticos, sino también, el de competencias afectivas. Para poder llevarlo a cabo, fue preciso que la formación docente se focalizará en enseñar saberes de: hacer, pensar, sentir e investigar (Jaramillo y Orovio, 2020). Por lo antes dicho, la profesionalización del profesor/a se creó a partir de modelos que incentivarán el diálogo y la reflexión en el acto de enseñar (Ortega, 2019).

Según el trabajo de investigación desarrollado por Borgobello, *et al.* (2018) encontraron que los/las docentes perciben como una relación ideal, la unilateralidad donde ellos provean el conocimiento y el/la estudiante solo recibe, la cual carece de reciprocidad y colectividad. Betancur-Agudelo, *et al.* (2018) muestran que las prácticas escolares se focalizan principalmente en el control de alumnos/as, a través de procesos de repetición, ensayo y práctica. Sin embargo, en el proceso de aprendizaje, es mejor que se socialice el

conocimiento con sus pares, lo que permite la asimilación de los conceptos por parte alumnos/as (Gómez, 2018).

Las prácticas docentes, por lo tanto, tienen que crear espacios de conocimiento, para resolver los conflictos pacíficamente, así como dotar a los/las estudiantes de herramientas para adquirir saberes académicos y sociales (Alegría-Rivas, 2016). Sin embargo, estas acciones sólo han permanecido en el discurso y no se relacionan con las acciones de la práctica profesional (Acuña y Pons, 2018). La causa desde Barraza-Barraza, *et al.* (2016) se deriva de que los/las maestras destinan pocas horas a su formación individual y desde lo institucional, son pocas las actividades que se realizan, un ejemplo de ello, es la asistencia a talleres que no favorecen los procesos de reflexión y su función solo se reduce a la entrega de información.

En el estudio de las prácticas del docente es importante mostrar que la formación académica y los conocimientos disciplinarios adquiridos por maestros/as traslapan las acciones que se realizan en el aula, ya que la interacción permite co-construir el aprendizaje significativo (Flores, *et al.* 2020). Luego entonces se identifica que, la práctica educativa necesita modificarse, a través de la profesionalización del docente, para así impactar en el aprendizaje de los/las estudiantes (Barraza-Barraza, *et al.* 2016).

Abordar el acoso escolar en el contexto escolar requiere una reflexión crítica sobre la relación maestro/a-estudiante. En este sentido, Vidotto *et al.* (2010) llevaron a cabo una investigación, que reveló que la propagación del fenómeno, a menudo se debe a la forma en que se establecen los lazos profesor/a-alumno/a. Según Ferreira *et al.* (2010) los/las

maestros/as creen que la intimidación perjudica el trabajo en el aula. Pero Bernardini y Maia (2010) mencionan que los/las maestros/as expresan que la solución al acoso no puede ser responsabilidad exclusiva de ellos/ellas. Además, Tognetta y Vinha (2010) exponen que existen diferentes maneras en que los/las profesores/as intervienen en los conflictos, dependiendo de su formación profesional y de su desarrollo moral.

Un trabajo realizado por Costa (2011) menciona que no sólo los/as maestros/as tienen la responsabilidad de resolver los problemas de acoso escolar, sino que la sociedad debe tomar en serio los problemas relacionados con la intimidación en las escuelas. Pero los/las educadores/as, están cerca de los/las estudiantes en su vida escolar diaria y pueden identificar situaciones de acoso escolar. Sin embargo, Machado de Oliveira-Menegotto, *et al.* (2013) exhiben la importancia de que la sociedad, la escuela y la familia actúen en conjunto.

La convivencia escolar tiene como objetivo desarrollar el pensamiento autónomo y esto lo convierte en un fin pedagógico por sí mismo, sin embargo, a pesar de ello Cruz-Romero (2018) encontró que las prácticas de profesores/as respecto a la resolución de conflictos se focalizan en la aplicación de la norma como una forma de mediar. Existe según Cerezo (2015) por parte de los/las profesores/as ausencia de respuesta respecto a situaciones de *bullying* y las víctimas no reciben ayuda.

En el estudio de Ansary, *et al.* (2018) encontraron que la relación profesor/a-alumno/a; cuando es positiva tiene un efecto en la participación escolar, en el grado de pertenencia con la institución, en el desarrollo de actividades, en acatar reglas y en la motivación. Por el contrario, un vínculo negativo afecta el compromiso escolar; la falta de

involucramiento, las ausencias en la escuela, el no trabajar duro y problemas de comportamiento por parte de los/las alumnos/as.

En las relaciones estudiante-maestro/a se tejen conexiones emocionales que son relevantes porque tienen el poder de influir significativamente en el comportamiento de cada alumno/a. Se ha demostrado que tiene un impacto en el logro académico de los/las alumnos/as, en el ajuste de la escuela y en el desarrollo de habilidades sociales (Longobardia, *et al.*, 2018). Para Haataja, *et al.* (2015) el generar una buena interacción de los/las docentes con estudiantes, permite que se sientan más seguros en la escuela, a pesar de la presencia de agresores/as.

Dentro de la institución escolar el más cercano a los/las alumnos/as es el/la profesor/a, por lo tanto, esto les permite identificar las relaciones que tejen entre iguales y les posibilita detectar actos violentos, dentro de la escuela (Da Silva y Rezende, 2017). Sin embargo, Valle, *et al.* (2018) muestran que los/las docentes no protegen a las víctimas ni median situaciones de acoso. El motivo es que no cuentan con una capacitación suficiente y existe falta de formación para resolver los conflictos. De ahí la importancia de que el/la docente sea capacitado/a (Andino, 2017). De lo contrario, se invisibiliza la perpetración que realizan a los/las estudiantes que ocurre en el salón de clases, o bien muchas veces no identifican la profundidad de la agresión o el desequilibrio de poder en las relaciones estudiantiles. La implicación de esto según Mucheraha, *et al.* (2018) es que, al no estar capacitados/as, no son sensibles a las múltiples formas de comportamiento agresivo, que se presentan.

Los/las docentes siguen reproduciendo un método educativo tradicional y mantienen una estructura desigual, lo que provoca la exclusión e intolerancia entre alumnos/as. Es necesario incorporar en las prácticas, el aprendizaje cooperativo en el aula, esto a su vez fortalece las relaciones entre alumnos/as (León, *et al.*, 2016). Para Mendoza y Pedroza (2015) el/la docente tiene que convertirse en un agente de cambio, ya que esto disminuye significativamente el fenómeno de *bullying*.

El estudio elaborado por Pérez (2016) identifica que el cambio de actitudes y habilidades para resolver los conflictos por parte de los/las docentes favorecen que se minimice el acoso en el aula. En algunas ocasiones, las acciones no permanecen en el tiempo, ya que estos se sienten inseguros de intervenir a causa de las reacciones de los/las estudiantes. Luego entonces, las acciones que realizan en contra del acoso solo están basadas en imponer su autoridad, seguidas de un trabajo directo y no punitivo con él/la perpetrador/a. Las bajas tasas de actuación de los/las maestros/as, según Mucheraha, *et al.* (2018) se debe a que existe una falta de conciencia por parte de los/las docentes además esto refuerza en los/las estudiantes que el acoso escolar no tiene ninguna consecuencia disciplinaria.

En la investigación desarrollada por Machado de Oliveira-Menegotto (2013) la escuela debe establecer los principios de tolerancia y respeto, a través de la adopción de competencias sociomorales en las que el/la individuo/a adquiera el saber ser y convivir.

Capítulo 2. Marco teórico-conceptual y la perspectiva de Bandura: autoeficacia y autorregulación para aprender a aprender

En este capítulo dos se presenta el marco teórico-conceptual que deriva de los conceptos claves de esta investigación, el primer apartado da respuesta a la pregunta qué es violencia escolar, qué se entiende por *bullying o acoso escolar o violencia entre pares*, así mismo lo que se comprende por *agresión y conflicto*. El segundo tema da respuesta a la pregunta de por qué la mediación es un elemento clave para prevenir y erradicar la violencia, específicamente aplicada al *acoso escolar o bullying*. El tercer tema describe la Teoría del aprendizaje social desde la mirada de Bandura, también cómo se aprende la agresión y la manera en que producen los mecanismos de inhibición y desinhibición de la conducta.

2.1 ¿Qué es violencia escolar?

En el siguiente apartado exponemos algunas nociones sobre la *violencia escolar*. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2006) es toda aquella violencia física¹³, psicológica¹⁴ y sexual¹⁵ que ocurre en la escuela y sus alrededores. Tiene lugar principalmente entre [los/as] estudiantes,

¹³ Comprendo por *violencia física* toda forma de agresión física perpetrada por los compañeros, los docentes o miembros del personal escolar con la intención de herir (UNESCO, 2006).

¹⁴ Según la UNESCO (2006) se refiere a la *violencia psicológica* “es toda conducta u omisiva ejercida en deshonra, descrédito o menosprecio al valor o dignidad personal, tratos humillantes y vejatorios, vigilancia constante, aislamiento, marginalización, negligencia, abandono, celotipia, comparaciones destructivas, amenazas y actos que conllevan a las personas víctima de violencia a disminuir su autoestima, a perjudicar o perturbar su sano desarrollo, a la depresión e incluso al suicidio” (p.7).

¹⁵ Siguiendo con este mismo autor, se define como *violencia sexual* a toda conducta que amenace o vulnere el derecho de una persona a decidir voluntaria y libremente su sexualidad, comprendiendo ésta no sólo el acto sexual, sino toda forma de contacto o acceso sexual, genital o no genital, tales actos lascivos, actos lascivos violentos, acceso carnal violento o la violación dicha.

pero a veces la perpetran [las/os profesoras/es] u otros miembros del personal de la escuela contra [las/os] estudiantes.

Desde la perspectiva de Ajenjo y Bas (2005) la *violencia escolar* es toda acción, situación o relación que suceda dentro de los límites físicos del establecimiento o en el marco de una relación social gestada en la escuela que atente contra la integridad física, moral, psicológica o social de algún/a miembro de la comunidad escolar, contra las reglas y normas de la escuela, de la ley, o aquellas que el mismo grupo ha consentido.

De acuerdo con Zavaleta, *et al.* (2014) define por *violencia escolar* a todas aquellas acciones agresivas que se dan dentro de la institución educativa y tienen la característica de observarse en relaciones de poder asimétricas, independientemente del actor social que las realice (estudiantes, intendentes, administrativos/as, prefectos/as, docentes y directivos/as). Debarbieux (1997) menciona que los actos mediante los que se manifiesta la *violencia escolar* son: robo, agresión contra los/las docentes, peleas entre alumnos/as y desorden dentro y fuera del aula.

Para este estudio la *violencia escolar* es todo acto *agresivo* sea, físico, psicológico, social, verbal o que cause daño a las pertenencias de alguien, realizado dentro de los centros escolares, en el que esté involucrado algún/a miembro de la comunidad educativa, como directores/as, administrativos/as, docentes, padres, madres de familia y/o alumnos/as y puede expresarse a través de *bullying*, *agresiones* o *conflictos* no resueltos. En los siguientes párrafos se expone que entendemos por cada uno de los conceptos antes mencionados.

En los estudios hechos por Ortega (2008) identificó que las manifestaciones de

violencia escolar pueden ser: la violencia entre pares, situaciones lesivas de la integridad personal, que se dan como consecuencia de la interacción de las/os alumnas/os entre sí denominada *bullying*. La violencia institucional o de la escuela condiciones normativas y prácticas de la autoridad escolar (directivos/as y maestros/as) que generan en los/las alumnos/as una sensación de injusticia, abuso de poder o desinterés por su aprendizaje. Para Conde (2011) la violencia escolar incluye al entorno de la escuela, debido a que todas las realidades sociales, desde el exterior, afectan negativamente, ponen en riesgo la seguridad de la escuela y de sus integrantes.

Desde la mirada de Trucco e Inostrozza (2009) se comprende por *violencia escolar* la manifestación de forma directa interpersonal, directa colectiva y estructural. Un ejemplo de la primera es cuando un/a profesor/a agrede a un/a alumno/a o viceversa. *La violencia directa colectiva* se realiza en grupos de niños/as o adolescentes hacia sus pares, adultos, o de autoridades educativas hacia individuos. En esta categoría se encuentra el fenómeno de acoso escolar o *bullying*. *La violencia estructural* se caracteriza por la existencia y desarrollo de mecanismos de inclusión o exclusión de ciertos grupos que a su vez discriminan a otros/as. El primer tipo de *violencia escolar* se refiere a la horizontal que es entre iguales, la segunda es vertical y la última es estructural, esto quiere decir que la *violencia escolar* es multidireccional.

La diferencia entre violencia escolar y *bullying* o violencia entre pares, de acuerdo con Rodríguez (2011) es que la primera puede incluir agresiones físicas (golpes, puñetazos, patadas), verbales (amenazas, burlas, apodos, rumores), exclusión social y sexuales

(tocamientos no consentidos, relaciones sexuales forzadas) pero no es *bullying*, esta forma de acoso escolar se presenta entre iguales y la *violencia escolar* se ejerce contra todas/os los actores educativos (prefectos, directores, conserjes, padres de familia).

El *acoso escolar o bullying* deriva de la *violencia escolar*, pero desde la postura de García y Ascencio (2015) esta última hace referencia a las conductas como el vandalismo, la afectación de pertenencias dentro de la escuela, las interrupciones continuas al profesor/a; indisciplina, quebrantamiento de las normas escolares; criminalidad, actos que tienen consecuencias penales además de violencia interpersonal, entre maestros/as, directivos/as y por último entre las/os estudiantes.

En esta investigación identificamos que el *bullying o acoso escolar* es una manifestación de la *violencia escolar*, pero que esta última, es más amplia porque involucra a más actores educativos como puede ser el director/a, los/las administrativos/as, los/las intendentes, los padres, las madres de familia, mientras que el *bullying* o acoso escolar solo incluye a las/os estudiantes.

2.1.1 ¿Qué es el *bullying* o acoso escolar?

En este apartado describimos diferentes nociones sobre el *bullying* (en este trabajo de investigación en ocasiones utilizaremos como sinónimo acoso escolar o violencia entre pares), sus tipos, la manera en que se expresa entre las personas, de igual manera se da respuesta a la pregunta qué es *el cyberbullying*, los roles de los involucrados en el fenómeno *bullying*, y por último las conclusiones de este tema.

De acuerdo con la definición consensuada entre la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la ONG International *Bullying Sin Fronteras* (2017) el *Bullying* o acoso escolar es “toda intimidación¹⁶ o agresión física, psicológica o sexual contra una persona en edad escolar en forma reiterada de manera tal que causa daño, temor o tristeza en la víctima” (párr.1).

Las primeras investigaciones realizadas sobre el fenómeno del *bullying*, surgen de la noción tomada de un comportamiento observado en los animales, debido a esto trascendió a lo social. Con el paso del tiempo Olweus asume el término *bullying*. Este autor lo define como la intimidación, el hostigamiento y la victimización que se presenta entre pares en las conductas escolares (Olweus, 1997). Los elementos que lo componen son: la exposición de la/el estudiante victimizado/a, la repetitividad a través del tiempo, las acciones negativas por parte de uno/a o varios/as compañeros/as, la intención de agredir, el desbalance de poder o fuerza y la dificultad para que las víctimas puedan defenderse.

Desde Benítez y Justicia (2006) retoman el concepto de Olweus, respecto a la intencionalidad y la asimetría de poder entre víctima y agresor, pero incorpora dos elementos de carácter directo e indirecto, que se refiere a las manifestaciones ya sean: verbales, físicas o relacionales.

De acuerdo con Cerezo (2006) incluye el poder, como un elemento que el/la acosador/a utiliza y detenta para intimidar y dominar, al que se encuentra indefenso/a. De

16

igual manera, Avilés (2006) mantiene los elementos de repetitividad en el tiempo e intencionalidad, pero introduce ese aspecto de que siempre se realiza lejos de la mirada de las/os adultos.

En los años noventa en España, Ortega comienza a estudiar el fenómeno *bullying* sin embargo no existía un concepto que se equipara al anglosajón por lo que decide denominarle acoso escolar, intimidación y malos tratos, al internacionalmente conocido *bullying* el cual define como:

forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en que uno de los protagonistas –personas, grupos o institución- adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que el otro esté en un rol de sumisión causándole un daño físico, social o moral (Ortega, 2003, p.3).

Con respecto a este concepto se toma en cuenta el carácter de dominación que ejerce el/la agresor/a sobre la víctima, además de enfatizar el papel de la víctima de sumisión, agregando el daño social.

En el trabajo de investigación efectuado por Cervantes y Pedroza (2012) muestran que el acoso escolar se refiere a acciones agresivas de un/a individuo/a a otro/a, en el contexto escolar, el cual es reforzado por el grupo de iguales, de forma directa (mediante el reconocimiento social) o indirecta (mediante la no acción de parar la conducta). Estos actos son apreciados como negativos por parte de quien los recibe, porque son continuos en el tiempo y son normas que imperan dentro de los grupos de estudiantes, en este concepto se introduce el reconocimiento social que obtiene el/la agresor/a al realizar actos violentos.

El *bullying*, es un comportamiento injusto y desviado, además rompe con las reglas escolares, las normas sociales y se transgreden los derechos personales de las/los estudiantes victimizados/as (Herrera-López y Ortega-Ruiz, 2018). Para Ansary, *et al.* (2015) las víctimas sufren las consecuencias negativas de tal comportamiento y es un problema grave de salud pública y mental.

En una investigación realizada por Cano-Echeverri (2018) develan que el acoso escolar es una forma de violencia que se produce en torno a la vida escolar (aunque puede presentarse dentro o fuera de la escuela) y se caracteriza porque uno/a, o varios/as estudiantes, denominados/as agresoras/es, realizan actos violentos en contra de otro/a, denominado víctima, de forma reiterada y permanente, con el fin de generar dependencia, dolor y miedo en la persona agredida, logrando en la mayoría de los casos que ésta se sienta agobiado/a. Este acoso escolar usualmente se presenta lejos de la presencia de adultos y bajo la indiferencia de las personas que están alrededor.

Cómo podemos identificar las agresiones en el contexto escolar, son situaciones que denigran la integridad personal y que se dan como consecuencia de la interacción de las/los alumnos/as (Ortega, 2008) que pueden desembocar en *bullying* o acoso escolar, si se da de forma constante a un/a individuo/a o grupo. Este se encuentra clasificado como parte de la *violencia escolar*, sin embargo, esta última no solo se refiere a iguales sino a relaciones violentas entre la población estudiantil, los/las intendentas/es, los/las administrativos/as, los/las prefectos/as, los/las docentes y directivos/as.

En español se utilizan los conceptos: acoso¹⁷, matonaje, hostigamiento escolar, victimización entre pares, violencia y maltrato entre iguales como sinónimo de *bullying*, Cabe mencionar que Olweus (1991) y Heinemann (1972) hablan de intimidación entre estudiantes, debido a que ambos realizaron sus observaciones en centros escolares. Así mismo, García y Ascencio (2015) encontraron que la asociación de la palabra *bullying* y maltrato entre escolares se debe exclusivamente a que los estudios de psicología educativa se han enfocado en los conflictos entre estudiantes de la misma edad.

Para esta investigación identificamos como acoso escolar, al acto de agresión entre iguales que se puede manifestar de forma física, verbal, sexual, o bien mediante la exclusión o ruptura de las relaciones en el grupo de iguales, pero se diferencia de la agresión por que existe una intención de dañar, una repetitividad en el tiempo y existen los roles de víctimas y agresores/as.

2.1.1.1 Antecedentes del concepto de *bullying* en el mundo. Según Marr y Field (2001) el acoso escolar (o también denominado *bullying*) entre las/os jóvenes fue estudiado por primera vez en 1897 por Burk. Pasaron varios años, hasta que en los años setenta fue retomado el fenómeno por Olweus, quien realizó estudios en los países escandinavos y Noruega. Posteriormente en la década de los noventa en Norte América, el *bullying* comenzó a estudiarse, debido al aumento de suicidios entre jóvenes, causados por violencia recibida por parte de sus compañeros/as.

¹⁷ Entiendo por acoso, según UNESCO (2021), un modo de comportamiento que involucra incidentes, y que tienen lugar de manera repetida contra una víctima, puede manifestarse de diferentes formas: acoso físico, psicológico y sexual (P.Web.).

2.1.1.2. En Latinoamérica. Los estudios acerca del acoso escolar comenzaron hace tres décadas según Herrera-López, *et al.* (2017) en su estudio identificaron que la mayoría se han realizado con población adolescente¹⁸ escolarizada en grados de secundaria y se han centrado en medir la frecuencia, en la revisión de literatura y en el análisis de factores de riesgo y protección (Bauman y Bellmore, 2015; Whittaker y Kowalski, 2015).

En el estudio de investigación desarrollado por Zych, *et al.* (2015) las tendencias en investigación del *bullying* en Latinoamérica van en cuatro ejes generales: la naturaleza y dinámica, que incluye su definición, prevalencia, roles de implicación, formas, diferencias y similitudes con otros tipos de violencia y sus principales características como el sexo, el género y la edad; las variables relacionadas con el fenómeno, que incluye factores de riesgo y protección además de posibles consecuencias; estudios relacionados con grupos focalizados o minorías por ejemplo, niñas/os de grupos minoritarios étnico-culturales, estudiantes de un área específica del conocimiento, niñas/os o las/os jóvenes con dificultades de aprendizaje, discapacidades físicas, entre otros, la intervención y prevención que se refiere a los trabajos que informan sobre los resultados e impacto de los programas desarrollados e implementados en diversos contextos; este eje también incluye metaanálisis y revisiones de los programas.

¹⁸ Comprendo por *adolescente* por “una persona de 10 a 19 años”, según UNESCO (2016, p. 10).

2.1.1.3 En México. Durante la década de los noventa, se inició el estudio sobre el acoso escolar. En un principio los estudios se focalizaron en el sector salud, con una preocupación clara por problemas como las adicciones, el consumo de drogas y la violencia intrafamiliar, así como sus efectos en el rendimiento académico (Furlán, 2003). Una década después, la investigación sobre el *bullying* o acoso escolar se realiza en mayor medida en el ámbito educativo, ligada a los problemas presentados en los planteles y con los actores escolares. Así como, con los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Saucedo y Guzmán 2018).

2.1.1.2 Manifestaciones de *bullying*. En este apartado exponemos los tipos de acoso escolar o *bullying* desde la perspectiva de Jimerson, *et al.* (2010) se clasifican en: directos e indirectos. Los primeros se refieren a actos que se realizan de manera activa como son golpes o peleas. El indirecto se manifiesta en acciones que no son frontales como, por ejemplo, esparcir rumores y excluir. En una investigación realizada por Morales y Pindo (2014) hallaron que el acoso escolar directo se expresa con agresiones físicas y los indirectos son de manera verbal, psicológico y social.

Una investigación desarrollada por Arellano, *et al.* (2007) encontraron que las agresiones físicas son: empujones, patadas, agresiones con objetos, peleas y golpes. En un trabajo de Díaz-Aguado (2007) hallaron que las expresiones verbales se manifiestan a través de insultos, llamadas o mensajes telefónicos ofensivos, o bien mediante la imposición de apodosos y utilizar un lenguaje sexual indecente. Siguiendo con Arellano, *et al.* (2007) otra forma de agresión indirecta es la psicológica, esta se manifiesta por medio del descrédito y desprestigio de la persona.

En otro estudio elaborado por Rodríguez, *et al.* (2006) identifican que el acoso escolar del tipo social se presenta cuando alguien excluye o aísla a otro/a (s), del grupo para bloquear socialmente a la víctima, en este caso, las prohibiciones se enfocan en no dejar que juegue, no hablarle o evitar que se relacionen con él/ella. Estos son indicadores de que se está ejerciendo *bullying* del tipo social y el objetivo es romper la red social de apoyo. Se incluye dentro de este tipo de acciones, el meterse con la víctima para hacerle llorar. Esta conducta busca que se perciba a la víctima, dentro del grupo, como alguien flojo/a, indigno/a, débil, indefenso/a, estúpido/a, entre otros/as. Todas ellas, apuntan hacia el aislamiento social y la marginación impuesta por estas conductas de bloqueo, permite alejar a los/las estudiantes de las víctimas y que los demás las consideren débiles para sacar provecho de ello (Medina, 2017). Por lo que es uno de los tipos de acoso escolar más invisibilizado en la escuela porque las tácticas que utiliza el/la agresor/a son muy sutiles.

2.1.1.2.1 ¿Qué es el cyberbullying? consiste en el ejercicio de todas las agresiones antes mencionadas (poner apodos, decir groserías, aislamiento social) pero dentro de espacios virtuales. Valle (2012) encontró que los/las alumnos/as difunden chismes, calumnias, groserías de cualquiera que no les caiga bien dentro de redes sociales como son Facebook, Twitter y YouTube. Desde Medina, *et al.* (2017) los ambientes virtuales se convierten en lugares de denigración, en donde el anonimato favorece que agredan a cualquiera, además de que tiene efectos graves en la salud física y mental de las/los jóvenes y evita que la institución escolar intervenga por carecer de jurisdicción.

Desde García-Maldonado *et al.* (2011) para que una conducta sea considerada como *ciberbullying*, debe ser a través del internet, tener la intención de dañar, ejecutarse en forma

repetitiva y llevarse a cabo en una circunstancia donde sea evidente el desequilibrio del poder entre los/las participantes. Este fenómeno se produce también a través de telefonía celular, la cual se ha constituido con los años en un medio más accesible para los/las agresores e intimidadores/as.

El *ciberbullying* para esta investigación es una manifestación de *acoso escolar* que cumple con las características del fenómeno (repetitividad, intención de dañar y desequilibrio de poder), es más fácil de realizar este tipo de agresión, si se cuenta con la posibilidad de acceder a internet y lejos de la escuela, esto lo convierte en una acción en la que es difícil la intervención por parte de la escuela.

2.1.1.3 Roles establecidos en el acoso escolar o bullying. Desde la postura de Olweus (2010) el acoso escolar o *bullying*, se da mediante roles que interpretan los individuos inmersos en el fenómeno, por un lado se encuentran las víctimas que son aquellas que reciben la agresión, sin embargo existen dos tipos ya sea las que no responden a la agresión, y son llamadas víctimas pasivas o bien aquellas que agreden a otros denominadas provocativas o agresivas que son quienes responden a la violencia y los agresores/as, que son los que inician las acciones y a quienes se les identifica porque sobresalen en fuerza física respecto a sus pares.

Desde la mirada de Davis y Davis (2008) las víctimas son los/las estudiantes que reciben agresiones o humillaciones de acoso escolar y esto les ocasiona que se sientan agobiados/as e incapaces de salir de la situación de *bullying*, muestran condiciones de debilidad física o psicológica, baja autoestima, discapacidades, retraimiento, ansiedad o

liderazgo pasivo.

En el estudio de Díaz-Aguado (2004) encontró que las características de personalidad que presentan las víctimas son que se perciben como inferiores frente a sus compañeros/as, además de ser estudiantes rezagadas/os, lo que los convierte en desadaptadas/os e incapaces de valerse por sí mismos/as. Son consideradas por los/las alumnos/as con el más bajo estatus escolar y generalmente son los/las menos populares en el centro educativo.

Según Cano-Echeverri y Vargas-González (2018) existen dos tipos de víctimas: las pasivas o sumisas y las activas, agresivas o provocadoras. Las primeras no reaccionan o protestan frente al acoso escolar, aunque en ocasiones muestran su miedo y manifiestan su vulnerabilidad y su dolor. Y para Díaz-Aguado (2004) las víctimas activas, agresivas o provocadoras tienen una forma diferente de reaccionar ya que actúan con violencia ante el acoso escolar y esto se convierte en una justificación por parte del agresor/a, lo que contribuye a crear un espiral sin fin de los maltratos. Las acciones con las que responden pueden ser a través de violencia física o mediante acciones verbales, como amenazas. Además de que son personas aisladas e impopulares.

2.1.1.4 ¿Quiénes son los *bullies* en el acoso escolar? de acuerdo con investigaciones realizadas por Trautmann (2008) los/las agresores/as o también denominados *bullies*, son aquellos que tienen la característica física de sobresalir en fuerza respecto a sus pares, en el aspecto psicológico son dominantes, impulsivos/as, rebeldes, tienen falta de capacidad para frustrarse, poseen alta autoestima, tienden a la agresividad, y a la falta de empatía.

Es común en los/las agresores/as la falta de preocupación por las emociones y

aflicciones de la víctima y la ausencia de sentimientos como el remordimiento y la compasión. En el estudio de Chaux (2013) encontraron que es frecuente que los/las agresores/as sean considerados/as por sus compañeros/as como los de mayor estatus social (en términos de ingreso, poder u otras características especialmente valoradas por el grupo escolar).

En el estudio de Davis y Davis (2008) encontraron que los/las docentes suelen afirmar que los/las agresores/as están entre los/las más populares de los grupos y en el colegio. Según Cano-Echeverri y Vargas-González (2018) exponen que los/las agresores/as, se caracterizan por tener dificultades sociales, buscan llamar la atención, dominar a las/los demás, suelen ser impulsivos/as, con baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir con las normas, bajo rendimiento escolar y mínima capacidad autocrítica, pero por lo general están menos aislados que las víctimas, además de que las características de este perfil se incrementan con la edad.

2.1.2 ¿Qué es la agresión?

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) (2021). La palabra "**agresión**" viene "del latín *aggressio* y significa "acto de hacer daño a alguien". Sus componentes léxicos son: el prefijo ad- (hacia), *gressus* (ido, andado), más el sufijo -ción (acción y efecto)" (parr. 1). Esta los describe como el acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño. La agresión es un acto primario de los seres vivos, que se encuentra en todo el reino animal.

En un trabajo desarrollado por Dollard *et al.* (1939) la agresión es la acción que tiene

como fin dañar a un individuo o un elemento inerte. Según Bandura (1973) menciona que es una forma de actuar, controlada por reforzadores, la cual es destructiva. Para Anderson y Bushman (2002) señalan que es cualquier acción dirigida hacia otro sujeto, que es llevada a cabo con el propósito de producir daño.

La conducta agresiva es un comportamiento básico y primario en la actividad de los seres vivos, que está presente en la totalidad del reino animal. Se trata de un fenómeno multidimensional (Huntingford y Turner, 1987). Desde Carrasco y González (2006) la agresión es multifactorial porque están implicados un gran número de aspectos como son: el físico, emocional, cognitivo y social.

Existen tres elementos que se presentan en la agresión (Carrasco y González, 2006): su carácter premeditado, la búsqueda de un objetivo y las consecuencias aversivas o negativas que conlleva, pero se diferencia del *bullying* porque no es exclusivo de las personas, sino que puede ejercerse hacia objetos.

Es importante diferenciar la agresión y la agresividad según Kassinove y Sukhodolsky (1995) esta última es una fase emocional asociada a una alteración mental cuya experiencia es interior, sin embargo, la agresión no se presenta de forma interna, sino que se externaliza en función de las creencias individuales, culturales y sociales, que se tenga.

Para esta investigación se entiende por agresión a la acción que se realiza intencionalmente hacia alguien o algo para causar daño físico, emocional o psicológico y que tiene consecuencias negativas.

2.1.3 ¿A qué se refiere el término de conflicto?

La palabra conflicto según la RAE (2021):

Etimológicamente proviene del francés antiguo *conflito*, derivado del latín *conflictus*, asociado al verbo *confligere*, que remite a *confligir*, formado por el prefijo *con-*, que comprende la idea de encuentro, y *fligere*, que señala un golpe o choque. Asimismo, define que el conflicto, es el combate, lucha y pelea (parr.1).

Desde la perspectiva de Pérez (2011) el *conflicto* son los actos que generan molestias que desembocan en enfrentamientos y se originan porque dos o más personas tienen opiniones distintas, y persiguen objetivos incompatibles.

Desde la mirada de Howard (1995) el conflicto se genera por las interpretaciones que las partes tienen del altercado y Cortina (1997) menciona que al depender de la percepción del otro/a puede ser real o ficticia, pero las consecuencias no lo son, al ocasionar angustia en las personas. En cada uno de los conceptos, se evidencia que el conflicto es un acto en el que ambas partes piensan de forma diferente y esto ocasiona molestias entre los/as involucrados/as.

El *conflicto* es parte de la condición humana, pero es trascendental enfrentarlos y resolverlos inmediatamente. Cuando no se llega a un acuerdo se prolongan en el tiempo y se convierten en algo más grande, que no solo impacta en las personas implicadas, sino también en los demás miembros que se encuentren a su alrededor (Pérez, *et al.* 2011). Desde Carrillo-Pérez (2016) el conflicto es un estado emocional de las personas, que nos puede ayudar a la

construcción de la paz observándose en su aspecto más constructivo y positivo.

Desde Fuquen (2003) el conflicto es un momento que causa dolor y comienza con una tensión que produce contrariedades entre las personas o grupos involucrados que se reflejan en la incompatibilidad de conductas, objetivos, percepciones y/o afectos. Según Suares (1996) el conflicto es un proceso interaccional que nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse, desaparecer y/o disolverse, y otras veces permanece estacionado.

Según Munduate y Martínez (1994) el *conflicto* genera frustración, debido a que causa obstrucción o irritación en las partes involucradas. Desde Pruitt y Kim (1986) el *conflicto* está mediado por la lucha de las creencias y aspiraciones entre las partes.

Para esta investigación se entenderá como *conflicto* todo aquel acto en el que dos o más individuos o grupos tienen diferencia de opiniones ya sea por sus creencias, ideas o juicios y que puede resolverse de forma negativa mediante agresiones o de forma positiva a través del diálogo y la reflexión.

2.1.3.1; Cuáles son las formas alternativas para la resolución de los conflictos en el aula? Desde la mirada de Fuquen (2003) son estrategias que se utilizan para restaurar la convivencia debido a que un/a individuo/a ha ocasionado de manera intencional y repetitiva un prejuicio a otro/a (s) a nivel emocional, social, físico o legal. Según Brandoni (2017) son las habilidades que despliegan los/las estudiantes cuando enfrentan un desacuerdo dentro de la escuela.

Para Cardona (2008) las formas alternativas de resolución de los conflictos en el aula son los procedimientos y estrategias educativas que desarrollan el diálogo, la justicia y la paz entre los miembros de la comunidad educativa y son: la negociación, la mediación, la conciliación y el diálogo, en párrafos posteriores desarrollaremos la mediación como estrategia para resolver los conflictos de forma positiva.

En esta investigación entenderemos como formas *alternativas de resolución de los conflictos* en el aula a los actos, estrategias o técnicas que despliegan los/las miembros de la comunidad educativa para enfrentar y resolver los desacuerdos dentro de las instituciones escolares.

2.2 La mediación elemento clave para prevenir la violencia

En este apartado describimos la mediación como una forma alternativa para resolver los conflictos dentro de la escuela. En párrafos posteriores mostraremos ¿Qué es la mediación?, sus características y sus elementos.

2.2.1 ¿Qué es la mediación?

La palabra "*mediación*" viene del latín mediato y significa acción y efecto de ponerse en medio de un pleito para tratar de arreglarlo, tratar de encontrar un punto medio que puede ser aceptado por ambas partes del conflicto (Escobar, 2011).

Desde la perspectiva de Lozano y Vives (2011) definen a la *mediación* como una negociación en la que interviene una tercera persona, que no forma parte del conflicto por lo

tanto es imparcial y neutral, lo que permite que haya una resolución pacífica de comportamientos derivados de un conflicto como son: agresión, violencia y faltas de respeto.

Según Flórez (2012), la *mediación* es un proceso en el que se intenta llegar a un acuerdo con un tercero de intermediario, el cual al resolver el conflicto no debe anteponer sus intereses personales ni sus valores. Su función principal es descubrir los puntos complementarios entre las partes para desarrollar una negociación en la que ambos intervinientes se beneficien.

En esta investigación entenderemos por *mediación* al proceso en el que interviene un tercero para ayudar a que las personas que tienen un desacuerdo, lo resuelvan de forma pacífica y esto permita que los individuos lleguen a la autorreflexión de sus actos.

2.2.1.1 ¿Qué es la mediación de conflictos? según Ferrero (1987) es la interposición de una tercera parte en una situación para facilitar o promover el proceso de negociación, a fin de obtener ciertos resultados mutuamente aceptados por ambas partes, que de lo contrario no están en posibilidades de acordar.

Desde García-López y González (2010) la *mediación de conflictos* desde la perspectiva desde la psicología jurídica es una forma de ser, de afrontar y resolver los conflictos humanos sin la intervención de medios adversarios, un elemento que puede contribuir al desarrollo de la justicia.

De acuerdo con la mirada de García (2007) la *mediación de conflictos* es un proceso no jurisdiccional, voluntario y confidencial, que posibilita la comunicación entre las partes involucradas, para que puedan plasmar los intereses comunes en un acuerdo viable y estable

que resulte satisfactorio para ambas. Dicho proceso es facilitado por el/la mediador, que es un tercero imparcial, neutral, capacitado idóneamente y sin ningún poder de decisión.

En este estudio se entenderá como *mediación de conflictos* a la intervención voluntaria y neutral que lleva a cabo un tercero para solucionar problemas de otros/as y permite que se llegue a un acuerdo entre las partes.

2.2.1.2 ¿Qué es la mediación escolar? Según Girard y Koch (1997) es la manera en que se negocian los puntos de vista de diferentes estudiantes. Desde Ibarrola-García e Iriarte (2013) la mediación escolar es un procedimiento para resolver conflictos y cuyo fin es que los/las maestros/as y los/las alumnos/as construyan un buen ambiente de convivencia y recuperen el sentido de comunidad.

Para Ortega y del Rey (2008) la *mediación escolar* es la intervención profesional o profesionalizada, de un tercero que permite que dos partes, se pongan de acuerdo y restauren la comunicación mediante el diálogo y tiene como fin eliminar la situación de crisis con el menor coste de daño psicológico, social o moral para ambos protagonistas y a los terceros afectados.

Según Bravo y Silva (2014) la *mediación escolar* puede ser de alumno/a-alumno/a, maestro/a-estudiante y directivo-profesor/a o estudiante. En este estudio describiremos solamente el rol *mediador de la/el profesor/a*.

En esta investigación entendemos por *mediación escolar* a la intervención de la/el docente para resolver conflictos entre las/os estudiantes y que favorece el diálogo para que

estas/os lleguen a acuerdos que permitan desarrollar habilidades socioemocionales y como consecuencia desarrollar la autorregulación.

2.2.1.3 ¿Cuál es el rol del mediador de conflictos? Según Gómez (2013) es la función principal de ayudar, asistir y facilitar a los/las implicados/as del conflicto, el alcanzar acuerdos, mejorar las relaciones y/o la comunicación. Para todo esto, el mediador debe fomentar un ambiente de confianza, en el que los/las implicados/as se sientan seguros/as de expresar sus argumentos y opiniones, además de ser escuchados/as, respetados/as y no coaccionados/as a expresar argumentos distintos a los suyos.

Para Ferrero (1987) el *rol de mediador* es ayudar a resolver la controversia combinando las percepciones de las partes respecto a materias que creen no tienen solución. El mediador puede fraccionar asuntos dividiéndolos en más pequeños, de más fácil solución, o también puede unir varias cuestiones para llegar a un buen resultado. Lo más importante que puede hacer es llevar a las partes a un cuestionamiento de sus creencias.

Para Ortega y del Rey (2008) el rol del mediador es buscar soluciones para activar el diálogo entre las partes, tratando de no imponer su criterio, excepto cuando se rompen las normas o cuando se presenten agresiones o puntos muertos en el diálogo.

En esta investigación se entenderá como rol del mediador al despliegue de habilidades para escuchar a las partes involucradas en un conflicto que favorece que se realice el diálogo entre los/las sujetos, a través de llevar a las partes a cuestionar sus propias ideas, percepciones, creencias y juicios esto permite que los/las individuos/as aprendan a autorregularse.

2.2.1.4 Fases en la mediación de los conflictos dentro de la escuela. El proceso de mediación está constituido Según Funes y Moreno (2008) por las fases de: pre mediación, presentación, aclarar el problema, proponer soluciones y llegar a un acuerdo entre las partes.

La premediación según Funes y Moreno (2008) consiste en entrevistar a cada una de las partes por separado para determinar si es viable realizar la intervención. En la primera fase, denominada presentación se reúne a las/los implicadas/os y se les manifiestan las pautas que deben acatar en el proceso de mediación. En la segunda fase, se conversa y se escucha a todos/as los/las involucrados/as acerca de la situación que causó el conflicto. En la tercera fase, se tiene que analizar cada uno de los asuntos que han generado conflicto. En la cuarta fase, proponer soluciones, se busca concretar los objetivos y metas que tienen ambos/as implicados/as. Finalmente, en la última fase se concretan las soluciones.

Para Ortega y del Rey (2008) el proceso de mediación comienza cuando alguien requiere asistencia o cuando la/el mediador/a identifica problemas entre los/las alumnos/as. Después se realiza la primera sesión y mediante el diálogo con las partes se explica el objetivo de la mediación y se llegan a acuerdos iniciales, en posteriores sesiones los participantes expresan sus sentires y la/el mediador/a busca que se comprendan las emociones de la/el otro/a. Pasadas las sesiones intermedias, debe concluir con una o dos sesiones de cierre en las que construyan conclusiones y se pacten acuerdos.

Los procesos para la mediación que plantea Funes y Ortega y del Rey son muy similares, pero en el último, se enfatiza el trabajar con las emociones, en ambos se busca llegar a acuerdos en el que las partes queden conformes, identificamos que es importante

llevar a las/los estudiantes a reflexionar sobre sus propios actos para así cambiar la idea que tienen acerca del conflicto.

2.2.1.5 ¿Cuáles son las características de el/la profesor/a como mediador/a de conflictos? según Boqué (2002) son: desarrollar la empatía entre su grupo de clase, escuchar activamente, fomentar la participación entre los/las alumnos/as, promover la cooperación, utilizar lenguaje inclusivo y no discriminante.

Según Ordaz (2003) las características de *la/el mediador* son: que acepte la colaboración, tenga simpatía, que enseñe más con métodos deductivos que inductivos. Para Olfos (2001) las características ideales de un/a profesor/a mediador son que permita que la/el estudiante desarrolle el trabajo, mientras el/la docente diseña, vigila y coordina, esto favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento.

En el estudio de Wild (2000) identifican que los aspectos que los/las alumnos/as consideran relevantes del personal docente son: la actitud que los/las maestros/as tengan hacia ellos/as, la calidad de la instrucción en el área fundamental de la carrera, valor de la información que les provea, generación de un buen ambiente en el aula, disponibilidad de la/el maestro/a para despejar sus dudas y ser vistos/as como seres individuales.

Según Touzard (1981) un/a maestro *mediador* facilita la comunicación y las relaciones entre los/las participantes; interviene activamente en la conversación y aporta sugerencias con vistas a los acuerdos, es importante que tenga claro que el diálogo está por encima de la acusación, para alcanzar acuerdos antes que impartir sanciones.

Según Acevedo, *et al.* (2017) *la mediación de los conflictos escolares* es un proceso de aprendizaje, en el que los/las involucrados/as (alumnos/as y docentes) desarrollan competencias sociales, ciudadanas, cognitivas, emocionales y comunicativas que articuladas entre sí, hacen posible que los/las estudiantes actúen de manera constructiva en la sociedad lo que promueve el crecimiento moral y personal de las personas involucradas durante el desarrollo del proceso de resolución de conflictos.

Derivado de lo anterior las características que debe desarrollar el/la profesor/a en la *resolución de conflictos* es que antes de aplicar sanciones permita que los/las alumnos/as generen acuerdos a través de la escucha activa, esto les permita a los/las alumnos/as desarrollar competencias para comunicarse, sociales, morales e intelectuales ya que para aprender a convivir es necesario adquirir un cúmulo de competencias que son aplicables en múltiples contextos.

2.2.1.6. ¿Qué es percepción? De acuerdo con la RAE (2021) define la palabra como “la manera en la que un individuo asimila por los sentidos las imágenes, impresiones o sensaciones externas” (párr. 1). Este primer acercamiento nos indica el peso que se le otorga a lo sensorial (sentidos).

Según estudios realizados por Robbins (1974) el concepto de percepción no sólo se refiere a las impresiones sensoriales sino también a un proceso en el que es necesaria la organización e interpretación de su entorno, lo que otorga un significado a su realidad. De acuerdo con trabajos desarrollados por Di Sarcina (2009) citado en Martínez (2018) al proceso de percibir le incluye el elemento de recepción de la información.

Para Carterette y Friedman (1982) la percepción está enfocada en la estimulación que los sujetos reciben de las/os receptoras/es externos pero que dependen de la actividad subjetiva del individuo.

En el concepto de percepción se han incorporado nuevos elementos en su análisis autores como Oviedo (2004) conciben esta definición como un acto que requiere accionar el proceso cognitivo de conceptualizar. Desde esta postura el/la sujeto identifica los sucesos externos para después estructurarlos en juicios que categoriza y a los cuales otorga cualidades.

Un concepto similar de percepción es el elaborado por Hernández-Castro (2016) el integra tres elementos: los sentidos, la consciencia y la importancia de la interpretación acerca de la información, ya que menciona que solo identificamos lo que estamos programados para ver. Es decir, nuestro proceso de percepción se centrará en observar solo aquellos que ya hayamos aprendido con anterioridad.

Otro elemento que se integra en los conceptos de percepción es la cultura. Para Vargas (1995) la interpretación que se da de la información que recibimos del exterior adquiere significado cuando existen pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia. En esta definición se le da importancia al contexto social en el que nos desenvolvemos.

Desde la perspectiva de Asch (1952) las personas crean una impresión de otras/os, mediante cualidades que interactúan entre sí. Una noción más amplia de percepción es la de

Moya (1999) el cual retoma que es una serie de impresiones en el que la persona reconoce las emociones y reacciones desde la interacción.

Para Peter (2018) la percepción crea actitudes que el individuo evalúa en términos favorables o desfavorables, agradables o desagradables, acerca de las personas, lugares, cosas o situaciones.

Según Eagly y Chaiken (1998) la percepción deriva hacia actitudes que son la tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de una entidad particular con cierto grado de favorabilidad o desagrado. Al definir la actitud como una tendencia psicológica, se da a entender que se trata de un estado de carácter interno de la persona y que puede tener una duración indeterminada. Esto quiere decir que de la formación de la percepción de un objeto o cosa se evalúa el grado de satisfacción o insatisfacción que se le otorga a un fenómeno.

La actitud es un estado psicológico interno que se manifiesta en los sujetos a través de una serie de respuestas observables. Según Hernández (1999) las actitudes tienen diversas propiedades, entre las que destacan: que pueden medir la dirección ya sea positiva o negativa y la intensidad (alta o baja), en la medición.

En este trabajo de investigación entendemos por percepción a las sensaciones, ideas, creencias, preconceitos o juicios que realiza el/la individuo/a para interpretar la realidad y formar así una actitud la cual se refiere a evaluar el agrado o desagrado que se tiene acerca de algo o alguien y como consecuencia en esta investigación medimos la interpretación, la profundidad y la dirección (agrado-desagrado) de lo que se percibe.

2.2.1.6.1 Percepción del rol de la/el profesor/a en la resolución de conflictos. El papel que los estudiantes perciben que es importante que el/la profesor/a mediador/a desarrolle en la resolución de los conflictos es que los escuche y no los sancione, que los conflictos se resuelvan a través del diálogo para mejorar la convivencia escolar y se respeta el/la otro/a respecto a la manera en que piensa cada uno/a en lo individual.

En un trabajo realizado por Alckmin-Carvalho, *et al.* (2014) encontraron que los/las docentes solo observan el comportamiento negativo de los /las estudiantes cuando rompen las normas de la escuela.

En su estudio realizado por Aguilera *et al.* (2007) muestran que los/las docentes siguen reproduciendo un modelo educativo conductual, en el que el/la profesor/a solo transmite los conocimientos, mediante la exposición frente al grupo. Sin embargo, con este método las/los estudiantes no desarrollan habilidades para comunicarse. Debido a que mantiene una estructura desigual, lo que provoca la exclusión e intolerancia entre las/los alumnas/os.

Por lo que es necesario incorporar en las prácticas, el aprendizaje cooperativo en el aula, en el que la transmisión de conocimiento no se situó solo en él/la profesor/a, sino que se distribuya entre todos/as, esto a su vez fortalece las relaciones entre los/las alumnos/as (León, *et al.* 2016). Desde Mendoza y Pedroza (2015) el papel de las/los docentes tiene que ser convertirse en un agente de cambio, ya que esto disminuye significativamente el fenómeno de *bullying*.

En un estudio realizado por Pérez (2016) encontró que el cambio de actitudes y habilidades para resolver los conflictos por parte de las/los docentes favorecen que se minimice el acoso en el aula. Sin embargo, las acciones de los/ las maestros/as no permanecen en el tiempo, ya que se sienten inseguros de intervenir a causa de las reacciones de las/los estudiantes.

Por otro lado, Mucheraha, *et al.* (2018) muestra que los actos que realiza el docente sólo están basados en imponer su autoridad, seguidas de un trabajo directo y no punitivo con él /la perpetrador/a. Las bajas tasas de actuación de los/las maestros/as, se deben a una falta de conciencia, además de que refuerzan en las/los estudiantes que el acoso escolar no tiene ninguna consecuencia disciplinaria.

En la investigación de Donat, *et al.* (2017) encontraron que el que los/las maestros/as creen un ambiente abierto a la discusión que permita a los/las estudiantes expresen sus opiniones y sentimientos, además de contrastar sus ideas con las de otros/as alumnos/as fortalece el sentimiento de pertenencia a la escuela y la aceptación de reglas y normas no solo en el interior sino también, en el exterior.

La percepción de los estudiantes desde el ámbito de intervención en los conflictos por parte de él/la profesor/a se enfoca en la sanción/intervención, pero es importante prevenir a través de fomentar en la/el estudiante el desarrollo de aprendizajes que le permitan resolver conflictos por medio del diálogo, la autorreflexión y el autocontrol, el papel de mediador de la/el profesor/a en los conflictos insta a llevar al sujeto a la propia autocrítica y el desarrollo sociomoral del individuo.

En resumen, en este apartado describimos que la mediación de conflictos es la intervención voluntaria y neutral que lleva a cabo un tercero para solucionar problemas de otros/as y permite que se llegue a un acuerdo entre las partes. El rol del mediador es el despliegue de habilidades para escuchar a las partes involucradas en un conflicto que favorece que se realice el diálogo entre los/las sujetos, a través de llevar a las partes a cuestionar sus propias ideas, percepciones, creencias y juicios de un conflicto para que los/las individuos/as aprendan a autorregularse.

Las características que debe desarrollar el/la profesor/a en la resolución de conflictos es que antes de aplicar sanciones, permita que los/las alumnos/as generen acuerdos a través de la escucha activa esto les permite a los/las estudiantes desarrollar competencias para comunicarse, socio-morales e intelectuales ya que para aprender a convivir es necesario adquirir un cúmulo de habilidades que son aplicables en múltiples contextos. La intervención adecuada de la/el profesor/a en la resolución de conflictos implica una mejora en la convivencia escolar y como consecuencia una disminución de episodios de violencia escolar.

2.3 Teoría del aprendizaje social desde la mirada de Bandura

En las siguientes líneas describiremos ¿Qué es el aprendizaje? desde la postura del aprendizaje social de Bandura (1973), sus elementos y la manera en que se articula esta perspectiva.

2.3.1 ¿Qué se entiende por aprendizaje desde la mirada de Bandura?

Para Bandura (1973) el aprendizaje es el acto que permite perfeccionar o eliminar conductas del ser. En el acto de aprender existen dos procesos: la retención que se refiere a

cuando se genera en el individuo reconocimiento o descarte cuando el comportamiento genera fracasos. Bandura utiliza dos conceptos importantes en la teoría del aprendizaje y son: el refuerzo y la observación ya que menciona que es a través de ellos que se aprende, pero para que sea duradero es necesario que existan procesos mentales (cognitivos) que permitan que el individuo adopte el comportamiento (Cherem, *et al.* 2010). Luego entonces desde la perspectiva de Bandura el aprendizaje requiere de factores personales, cognitivos y ambientales.

Según Sanabria (2008) las conductas que reciben reforzamiento por parte de la sociedad se convierten en aprendizaje denominado vicario. De acuerdo con Bandura (1975) tiene como primer elemento, la observación de patrones de comportamiento de otros individuos. En un segundo momento, identificamos la pertinencia de apropiarnos de dichas conductas, a través de incorporar el comportamiento y reproducirlo en otros contextos lo que nos permite experimentar las consecuencias positivas o negativas de determinados actos.

2.3.2 Teoría del aprendizaje social frente a la agresión

La Teoría del Aprendizaje Social fue explicada por Bandura (1973) y establece un precedente importante respecto a la conducta agresiva, ya que introduce el aspecto social en el concepto. Carrasco y González (2006) establecen que el comportamiento humano está determinado por la interacción de elementos ambientales, personales, conductuales y cognitivos.

El planteamiento de Bandura supone cambios respecto a posturas anteriores de perspectivas agresivas¹⁹. Según Muñoz (1988) una de las diferencias en la postura de Bandura es la oposición acerca de los modelos de conducta humana en los que la agresión es considerada como determinada única y exclusivamente por factores personales o situacionales. De esta forma, se desmarca no tan sólo de teorías de la agresividad en las que es vista como algo instintivo y heredado²⁰, sino también, prima la importancia de los determinantes ambientales en el desarrollo de las conductas agresivas.

Desde la perspectiva del aprendizaje social, la conducta agresiva se adquiere mediante la observación o la imitación ya que en ambos casos se involucra la participación de el/la otro/a (Arriaga-Ramírez, *et al.* 2006). Desde esta mirada ser agresivo es un aprendizaje adquirido que se produce mediante la socialización. Es el adulto quien transmite a los/las niños/as ese conocimiento de forma no consciente, por lo que se convierte en un proceso de aprendizaje incidental. Sin embargo, el infante solo lo reproduce cuando la conducta tiene beneficio dentro de los grupos sociales en los que interactúa, por el contrario, cuando se castiga deja de realizarse.

En otras palabras, Sanabria (2008) menciona que la agresión se convierte en un aprendizaje social cuando los dispositivos alientan a que se sigan realizándose y DiCaprio

¹⁹ Posturas anteriores a Bandura se enfocaron en estudiar la agresión desde una postura biológica, desde los instintos observándola como una forma de expresión de los deseos primitivos, desde la etología respecto a que es la carga genética la que nos permite ser o no agresivos, la teoría neurobiológica que le da énfasis a los procesos cognitivos y la de la frustración-agresión en la que se observa a la agresividad como resultado de impulsos reprimidos (Chapi, 2012).

²⁰ Desde el enfoque de la etología la agresión es un instinto primario que es independiente de todo estímulo interno y cuyo fin es la conservación de la especie (Chapi, 2012).

menciona (1989) que al castigar el acto agresivo se le permite al individuo adquirir nuevas habilidades para regularse internamente. Según Muñoz (1988) la agresividad no es una conducta instintiva, sino que se adquiere a lo largo de la vida.

Desde la perspectiva de Bandura la agresión es un acto que se conforma por elementos ambientales, sociales y no solo instintivos convirtiéndose en un aprendizaje cuando es observado y alentado a seguir reproduciéndose en el contexto social, sin embargo, cuando se castiga el individuo puede autorregularse, pero siempre y cuando cree habilidades necesarias para autoobservarse, estos procesos los veremos en posteriores párrafos.

2.3.3 Factores que influyen para que se reproduzca la agresión

Según Vázquez-Pérez, *et al.* (2011) la exhibición de actos agresivos mediante la observación o experiencia directa, por el contexto familiar o debido a medio electrónicos, conlleva a comportamientos violentos en los/las niños/as. Esto quiere decir que el/la sujeto reproduce las condiciones en las que vivió a través de la repetición.

Un factor para que se aprenda la agresión es según León (2013) el reforzamiento de la conducta, un ejemplo de ello, es cuando el/la niño/a identifica que puede obtener algo mediante la agresión y esto los insta a seguir realizando esta conducta. El continuo reforzamiento de la conducta agresiva y la constante observación de un modelo agresivo, cimientan y afianzan la violencia en el sujeto porque identifican que es funcional el seguir reproduciendo las agresiones.

Para Albaladejo (2011) otro factor en el aprendizaje social es el situacional, es decir el contexto social, este aspecto no solo genera la adquisición del aprendizaje agresivo, sino la expresión y mantenimiento de la conducta; ya que los individuos aprenden cuándo, a quién y dónde emplear comportamientos agresivos.

Desde Reyes-Jarquín y Hernández-Pozo (2011) los factores cognitivos, tienen un papel importante en la agresión porque permiten organizar la información sensorial, y son un elemento determinante en la adquisición y mantenimiento de la conducta agresiva influye porque la persona incorpora el comportamiento observado en su psique.

En general, la imitación es el primer factor desde la teoría de Bandura para aprender la conducta agresiva y el segundo factor es el reforzamiento social o el castigo de la conducta y por último el que se incorpore la conducta en la psique y que esta sea permitida socialmente, favorece que se convierta en un aprendizaje social.

2.3.3.1 Procesos implicados en el aprendizaje de la agresión desde la perspectiva del aprendizaje social. Para Bandura (1975) los individuos no hemos adquirido ninguna conducta excepto aquellas que nos permitan la supervivencia biológica como, por ejemplo, comer o respirar. Conforme el/la sujeto/a observa conductas comienza a crear juicios de valor en torno a las consecuencias -de aprobación y castigo- que observa de su entorno. El proceso que está implícito en el aprendizaje vicario puede explicarse por cuatro componentes: modelamiento, codificación, reproducción motora y motivación.

El primer proceso que interviene en el aprendizaje social según Bandura (1973) es el modelamiento y se refiere a que se aprende observando la conducta de los demás, cabe

destacar que la mera exposición a modelos agresivos no asegura automáticamente el aprendizaje por observación, sino que es necesario que las personas obtengan recompensas de su comportamiento. Según Muñoz (1988) no es necesario que la aprobación sea explícita, sino que el observador pueda inferir, con la conducta del modelo, debido a que se vuelve eficaz porque a través de ella obtiene un alto estatus, poder, conocimiento o habilidad.

El segundo proceso es el de la retención, desde Bandura (1973) este se refiere a que un/a individuo/a adquiere información a través de la observación, pero para aprenderla es necesario que la codifique y almacene en su memoria, lo que se logra a través del uso de símbolos. Según Sanabria (2017) algunas conductas son retenidas por medio de un sistema de imágenes mentales, sobre todo cuando la actividad o conducta que se quiere imitar es difícil de describir mediante palabras, o bien cuando se ejecutan habilidades motoras que requieren de una repetición mecánica de procesos y decisiones.

Para que se retenga la información observada es necesaria la codificación según Muñoz (1988) este proceso se da a través de símbolos verbales o visuales. Lo relevante es que, para que exista una transformación activa de lo observado, desde Bandura (1986) es necesario que la información sea retenida a través de símbolos abstractos que incluyen operaciones que posteriormente el individuo traslape a acciones.

El tercer proceso según Bandura (1973) es el de la reproducción motora, esto se refiere a que las personas pueden adquirir, retener y poseer la capacidad para actuar agresivamente, pero tal aprendizaje solo se expresará si la conducta tiene valor funcional para ellos/as. Según Ruíz (2010) con respecto a la reproducción, la conducta a imitar mejora

cuando se práctica debido a que requiere de habilidades motoras para desarrollarla y desplegar continuamente los actos.

Desde Muñoz (1988) la reproducción de la conducta observada es considerada como el factor más importante para su retención y se puede dar a través de dos procesos: en primera instancia, se crea una representación a través de repetir mentalmente la conducta o bien en un segundo momento, cuando se ejecuta el acto, lo que permite la experimentación y, por último, el aprendizaje.

El cuarto proceso según Sanabria (2017) es el de la motivación, éste permite que un/a individuo/a seleccione qué de lo aprendido, va a imitar, como consecuencia el/la sujeto/a desecha lo que no le representa una ventaja o lo que es socialmente castigado. Según Ruíz (2010) la motivación está mediada por las consecuencias que tenga la conducta y los incentivos que reciba del exterior. Rovalino (2018) menciona que la motivación se refleja sólo si el/la individuo/a recibe el incentivo adecuado. Es decir, un refuerzo o una recompensa adicional.

Los refuerzos según Muñoz (1988) en la teoría de Bandura son: el directo, el vicario y el autorrefuerzo. El primero se refiere a que las recompensas son visibles y tangibles por la/el sujeto/a. Un ejemplo de ello, es obtener popularidad por realizar la conducta. El segundo desde Bandura (1975) es el refuerzo vicario, en el que no es la persona quien lo recibe, sino el modelo observado, para ello identifica cuatro funciones: la primera es la informativa que tienen que ver con las personas, el contexto y la manera en que se benefician por la conducta, el segundo tiene como componente principal la motivación, esto se refiere a que los

espectadores esperan recibir la misma recompensa por actuar similar a quien lo está realizando, el tercero es el aspecto emocional, se refiere a la asociación que se causa entre la emoción y las consecuencias de la conducta y por último la función valorativa tiene que ver con la manera en que se benefician por la conducta, referente a la estima que el observador sienta por el sujeto que realiza la conducta.

Por último, según Bandura (1975) se encuentra el auto refuerzo, el cual determina que el individuo cree sus propias pautas de conducta y sólo se recompense a sí mismo, cuando éstas se cumplen. Luego entonces aprende a autorregularse a través de producir un autocastigo de las respuestas agresivas valoradas negativamente, o un aumento de este tipo de respuestas mediante la neutralización de la autocondena.

Según Ibáñez (1999) los cuatro procesos (modelamiento, codificación, reproducción motora y motivación) son los que dirigen el aprendizaje social pero los dos primeros se enfocan en determinar que se produzca el aprendizaje, mientras que los últimos influyen en que se reproduzca la conducta aprendida. Y por último un componente importante es la motivación, que tiene que ver con aspectos del contexto, ya que cuando el acto agresivo es funcional se sigue repitiendo, pero cuando este no es útil para el individuo se frena o mitiga la acción y esto hace que el individuo se autorregule.

2.3.2.2 La inhibición y desinhibición de las conductas desde la perspectiva de Bandura. Según Bandura y Walters (1974) la inhibición de respuestas se refiere a que una pauta de conducta que se consideraba correcta, posteriormente en otros contextos puede ser inadecuada y, en consecuencia, requerir modificación. La desinhibición se refiere a que el comportamiento sigue siendo aceptado socialmente. Desde la postura de Bandura (1977) los modelos sociales actúan como intermediarios para promover un determinado comportamiento, pero cuando las conductas son morales, lo significativo viene dado en función de la base ética de cada ser humano.

En su estudio Ibañez (1988), menciona que el castigo es un elemento que puede inhibir las respuestas agresivas en dos formas:

1. Mediante el miedo que los/las sujetos/as tienen de ser castigados/as en repetidas ocasiones.
2. Por las capacidades cognitivas de la/el individuo/a que permiten la anticipación de consecuencias de conductas no realizadas.

Según Bandura y Ribes (1975) los efectos inhibitorios es la no expresión de la agresión ya que cuando la conducta es censurada socialmente y condenada ejerce influencia restrictiva sobre la conducta lesiva. Ver que la gente responde con aprobación o incluso con indiferencia a los/las agresores/as comunica la impresión de que tal conducta no es únicamente aceptable, sino incluso esperada en esa situación.

La desinhibición según Bandura (1975) se despliega cuando la agresión es socialmente legítima y no existe de por medio consecuencias adversas, tiene efectos negativos sobre los observadores, porque no evita que despliegue la conducta agresiva.

2.3.2.2.1 *Los insultos y amenazas desde el enfoque del aprendizaje social.* Desde Bandura y Ribes (1975) las amenazas e insultos verbales terminan por convertirse en agresión física. En el estudio de Toch (1969) se encontró que el insulto es menos eficaz para provocar ataques en quienes evitan las agresiones, pero aumenta la agresividad cuando hay de por medio modelamiento hostil u otras influencias desinhibitorias del ambiente. Según Hartmann (1969) Wheeler y Caggiula (1966) los insultos adquieren potencial de producir ataques físicos cuando no son inhibidos y esto podrían tener efectos de largo alcance para las víctimas. No sólo se volverían blancos más fáciles de posteriores agresiones, sino que también serían más susceptibles de perder las recompensas y los privilegios que acompañan a la posición social.

2.3.2.3 *La autoeficacia y la autorregulación desde Bandura.* El concepto de autoeficacia fue introducido por Bandura (1986) y se refiere a la convicción de que uno puede ejecutar con éxito una conducta mediante la motivación. Según Chacón (2006) la autoeficacia se refiere a los juicios que cada individuo realiza acerca de sus capacidades para llevar a cabo una tarea. Para Salamanca y Giraldo (2012) la autoeficacia se define como, la percepción que tiene un sujeto en torno a las capacidades para adaptarse a situaciones que requieren un plan de acción, con el propósito de conseguirlas; es decir, aquellos individuos que se perciban

eficaces ante las demandas del entorno contarán con herramientas para afrontar tareas y situaciones complejas, percibiéndolas como moldeables y no como amenaza.

Según Baumeister (1989) las personas no se limitan únicamente a reaccionar ante el entorno, sino que gracias a la capacidad de autoconocimiento analizan sus experiencias y reflexionan sobre sus procesos mentales. De esta forma pueden alcanzar un conocimiento genérico sobre sí mismas y sobre el mundo que les rodea, además de poder evaluar y modificar sus pensamientos. El pensamiento autorreflexivo se caracteriza por la necesidad de las personas de dar sentido a sus vidas y justificar sus propias acciones, manteniendo una alta autoestima, autovalía y desarrollando sentimientos de eficacia personal.

Desde Bandura, *et al.* (1996) las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda. Para un funcionamiento adaptativo es necesaria una estimación precisa de las capacidades físicas y mentales. Si alguien cree que puede realizar una tarea, aunque ésta esté por encima de sus capacidades y sea inútil e incluso peligrosa, la llevará a cabo y la mantendrá en el tiempo.

Por el contrario, cuando uno mismo se juzga incapaz de realizar actividades potencialmente recompensantes está limitando sus posibilidades de desarrollo personal. Por lo tanto, sobreestimar ligeramente lo que uno puede realizar es algunas veces adaptativo, pues puede inducir a los sujetos a realizar mayores esfuerzos hacia el autodesarrollo algunos juicios excesivamente realistas de las propias capacidades (Bandura, 1996).

Según Bandura (1977) los juicios de autoeficacia influyen no sólo en la elección de conductas, sino también en el esfuerzo que la gente emplea, y cuánto persiste ante las dificultades, fracasos y experiencias aversivas. Las personas con mayor confianza en sus capacidades de ejecución realizan más esfuerzo y persisten más ante cambios y dificultades.

Según Losantos y Pinto (2004) identifican que las relaciones interpersonales están asociadas con el concepto de autoeficacia personal debido a que las personas que confían en su propia capacidad para relacionarse interactúan más fácilmente con los/las otros/as.

Bandura (1975) sostiene, que los/las docentes que poseen sólidas creencias de autoconfianza en sus capacidades y habilidades para promover el cambio en el aula crean experiencias directas que conducen al éxito de sus estudiantes, mientras que aquellos/as que dudan de su autoeficacia docente establecen en sus aulas un ambiente que tiende a debilitar la autopercepción de eficacia de los/las alumnos/las acerca de sus habilidades y desarrollo cognitivo.

En torno a la noción de autorregulación, en la Teoría del Aprendizaje Social, los patrones personales y las reacciones autoevaluativas actúan como mecanismos centrales para evaluar la aceptabilidad de los resultados (Higgins, 1990). González (2015) menciona que la autorregulación es el proceso en el que un individuo intenta alcanzar sus propias metas. Según Zimmerman, *et al.* (2005) la autorregulación es un proceso en el que los/las estudiantes se convierten en individuos/as proactivos de su propio aprendizaje.

En el estudio de González, *et al.* (2001) se menciona que para que se adquiriera la autorregulación es necesario que se desarrollen subprocesos como son: la autoobservación, la autoevaluación y la autorreacción.

La autoobservación, se refiere a un autoanálisis del comportamiento (Porta, 2003). Este proceso según Pintrich, *et al.* (2006) es determinante porque desarrolla la motivación, permite que la/el individuo/o se percate de sus errores y favorece que transforme su comportamiento.

La autovaloración según Álvarez (2015) es el proceso de comparación entre los objetivos planteados y metas alcanzados, permite la autoobservación de hasta donde espero llegar y si se alcanzó cada uno de los objetivos que el sujeto se planteó.

Por último, según Porta (2003) la autorreacción se refiere a las respuestas que se obtienen a partir del propio comportamiento, de la actividad cognitiva del sujeto y de los aprendizajes afectivos con los que se sabe que han sido adquiridos y de las autoevaluaciones del ser.

Desde González (2005) el proceso de autorregulación en la educación abre las puertas a la concepción de un/a alumno/a activo/a, emprendedor/a y verdadero/a protagonista de su aprendizaje, la autorregulación, no debe ser entendido como un camino cerrado que conlleva a un destino específico; más bien es un proceso, nunca acabado, que en sus múltiples entrelazamientos detona la sinergia de un rumbo cognitivo que nos abre las puertas a un espacio dialéctico en un bucle permanente de construcción, reconstrucción y deconstrucción.

2.3.2.4 Capacidad de agencia vs. violencia entre pares o *bullying*. Para Bandura (1986) es la capacidad de ejercer control sobre nosotros/as mismos/as y nuestro entorno. Desde esta postura la acción del agente es seleccionar, estructurar y crear medio ambientes que favorezcan el aprendizaje y que permitan cambiar aspectos contextuales e individuales.

Bandura (1999) plantea que la base de la agencia es la autoeficacia. La primera según Ajzen y Fishbien (2000) se aprende a partir del análisis de su propio comportamiento, de las interacciones que realiza el sujeto, de sus creencias, juicios y expectativas que adquiera a través del procesamiento de su experiencia individual en el que intervienen sus representaciones y la reconstrucción de su memoria mediante la creación de actitudes.

Para Tejada (2005) la agencia se desarrolla desde cuatro dimensiones: el reconocimiento de sí mismo, el de la/el otro/a, del contexto, de su historia y como consecuencia la transformación de su acción. El reconocimiento de sí mismo, se refiere a desarrollar habilidades para identificar, analizar y cuestionar su historia, sus propias fortalezas y debilidades. El reconocimiento de la/el otro/a: se basan en los conocimientos adquiridos a través de la socialización. El reconocimiento del contexto y de la historia se refiere a analizar su tejido social y la transformación de la acción: es la adquisición de procesos de autoevaluación, retroalimentación y autorregulación de sus conductas lo que implica el cambio conductual.

De acuerdo con Bandura (2006), el ser humano tiene cuatro propiedades básicas relacionadas con la capacidad de agencia: la intencionalidad, referente a los planes de acción y las estrategias para el logro de sus metas, cabe destacar que Bandura (2006) plantea que los

sujetos acoplan sus intereses a los/las de otros/as para crear fines colectivos. La segunda propiedad es la previsión, la cual implica que el individuo anticipa los resultados que obtendrá para orientarse y motivar sus esfuerzos (Zavala y Castañeda, 2014). La autorreactividad consistente en la autorregulación como un mecanismo para construir actitudes y por último la autorreflexión, la cual consiste en que las personas no solo son agentes de acción, también examinan su propio funcionamiento, su autoeficacia, la solidez de sus pensamientos, de sus acciones, el significado de sus actividades y si es necesario, hacen ajustes correctivos.

Derivado de lo anterior la agencia desde la perspectiva de Bandura es la capacidad de mejorar sus actitudes, creencias y representaciones, mediante el conocerse a sí mismo, al/a otro/a, a su contexto y poder así transformar la representación de sí mismo a través de la vigilancia de sus actos y la autorreflexión.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo tres denominado metodología se describe el proceso que seguimos para llevar a cabo la investigación, responder a nuestra pregunta eje. Así mismo las subsidiarias, y alcanzar los objetivos planteados en este trabajo. La organización de los apartados, es el siguiente: en el tema uno se describe el diseño de la investigación; tema dos se explicita el lugar donde se realiza el estudio; tema tres se presenta a las/los participantes con quienes se llevó a cabo la investigación de campo; cuarto tema se expone la muestra seleccionada; en el tema cinco las consideraciones éticas que fundamentan este estudio; el tema seis la operacionalización de las variables; tema siete el instrumento utilizado; tema ocho el análisis de datos, y finalmente mostramos las conclusiones del capítulo. A continuación, en el siguiente apartado se describe el diseño de la investigación.

3.1 Diseño

Esta investigación es de corte cuantitativa, ex post facto no experimental y correlacional. El enfoque es cuantitativo en correspondencia con la mirada de Behar (2008) se dice que un estudio de este corte, es cuando se recoge información empírica (de cosas o aspectos que se pueden contar, pesar o medir) y por su naturaleza siempre arroja números como resultado. Como método usamos ex post facto o no experimental según Urdiales, *et al.* (2007) el conocimiento no surge de manera aislada, sino que se crea a partir del análisis de estudios previos, lo que permite que sean reproducibles y se conozca la variable que se investiga. Además, es correlacional, de acuerdo con los trabajos realizados por Hernández, *et al.* (2010) este método evalúa el grado de asociación entre dos o más variables, a través de

medir cada una de ellas para después, cuantificar y analizar la vinculación.

Las correlaciones se sustentan en *hipótesis*²¹ sometidas a prueba y determinan la relación estadística entre una variable²² dependiente e independiente. Por lo que en este estudio de investigación sometemos a prueba la hipótesis: *A mayores manifestaciones de bullying en el espacio educativo, habrá menor percepción favorable de los/las estudiantes acerca de la actuación del profesorado en la resolución de conflictos en sistemas de educación de nivel medio superior, en el estado de Morelos.* Como variable dependiente *bullying* y como variable independiente es *la percepción de los/las estudiantes de la actuación (mediación) de los/las profesores en la resolución de conflictos.*

En el siguiente párrafo describimos el lugar donde se realizó el estudio.

3.2 Lugar de investigación

El lugar donde se desarrolla el trabajo de campo es el Centro de Bachillerato que pertenece a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, adscrito a la Subsecretaría de Educación Media Superior, dependiente de la Secretaría de Educación Pública.

²¹ Cómo determinan Hernández-Sampieri, *et al.* (2014) las *hipótesis* son las guías de una investigación o estudio. Las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado. Se derivan de la teoría existente y deben formularse a manera de proposiciones. De hecho, son respuestas provisionales a las preguntas de investigación (p.104).

²² De acuerdo con Hernández- Sampieri *et.*, al (2014) se refieren a la *variable* como una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse (p.105). En este trabajo de investigación vamos a hablar de hipótesis a las supuestas causas se les conoce como *variables independientes* y a los efectos como variables dependientes. Únicamente es posible hablar de *variables independientes y dependientes* cuando se formulan hipótesis de la diferencia de grupos, siempre y cuando en estas últimas se explique cuál es la causa de la diferencia supuesta en la hipótesis (Ídem, p.111).

El plantel escolar cuenta con 983 alumnos en el turno matutino y 770 en el turno vespertino. En el periodo del 2017-2018, en el que realizamos el trabajo de investigación, este centro tuvo un porcentaje de abandono escolar de 8%, en el turno matutino y de 8% en el turno vespertino. La eficiencia terminal es de 84% del turno matutino y el 53% turno vespertino (SEMS, 2017).

En su programa de mejora continua, el Centro escolar, evalúa las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA). Los resultados del plan durante el periodo escolar 2017-2018, son los siguientes:

- **Las fortalezas**

1. Cuenta con una buena ubicación, es decir cuenta con accesos para transporte público.
2. Alto índice de demanda de aspirantes de nuevo ingreso, debido a las carreras que oferta, como: programación, administración en recursos humanos y laboratorio clínico.
3. Cuenta con una planta docente sólida.

Con referencia a las amenazas se identifica que, el Centro Escolar:

1. Presenta un nivel alto de inseguridad para las/os estudiantes.
2. Se identificó que presenta deserción escolar.
3. Problemas de violencia escolar, específicamente algunos casos de *bullying*.
4. Rezago educativo, específicamente en competencias básicas.

Derivado de lo expuesto en el párrafo anterior, identificamos que las fortalezas del bachillerato son: el lugar en donde se encuentra, la oferta educativa y los/las maestros/as que integran la plantilla, respecto a las debilidades el plantel escolar es: la violencia social, la deserción escolar y el rezago que presentan los/las estudiantes.

3.3 Participantes voluntarios/os²³

Los/as estudiantes del bachillerato son 200 jóvenes entre 14 a 19 años, 51% son hombres y 49% mujeres, del turno matutino.

Criterios de selección de la muestra:

Los criterios de inclusión son: ser estudiantes inscritos en el plantel y que quisieran participar voluntariamente, en la realización de la encuesta.

3.4 Muestra

La determinación de la muestra²⁴ fue no probabilística y por conveniencia. En correspondencia con Otzen y Manterola (2017) el/la investigador/a selecciona solo aquellos casos que aceptan ser incluidos. De acuerdo con Kline y Berardi (2005) la muestra no probabilística es conveniente porque favorece que se elija a los/las sujetos de conformidad con la accesibilidad y proximidad que tenga el/la investigador/a con los individuos. Según Kline y Berardi (2005) define que el tamaño de la muestra es recomendable que sea entre 10

²³ Según Hernández et., al (2014) define a las/os *participantes voluntarios/os* “a esta clase de muestra también se le puede llamar autoseleccionada, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden a una investigación” de acuerdo con Battaglia (2008b).

²⁴ En este trabajo se definen Hernández Sampieri, Fernández y Batista (2014) por *muestra* a un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tienen que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población (2014, p.173).

y 20 casos por parámetro y al menos 200 observaciones, por lo que este estudio cuenta con los participantes necesarios, para cumplir este criterio.

3.5 Consideraciones éticas para el trabajo de campo

Para llevar a cabo las gestiones de este trabajo de investigación se realizaron las siguientes actividades: primero se acudió al centro educativo y se tuvieron varias reuniones con el subdirector y la directora. En esta, se les da a conocer el objetivo de la investigación, la pertinencia, alcances y el objetivo de la aplicación de la encuesta. Al finalizar la junta con los/las directivos/as de la institución se logró que dieran autorización para llevar a cabo el trabajo de investigación.

Semanas después se regresó al centro escolar. Con el objetivo de dar a conocer a las/los estudiantes (participantes) el objetivo de la investigación, el papel que desempeñarían en esta actividad y así mismo la importancia de contar con el consentimiento de ellos/ellas y padres/madres de familia o tutor/a. Cuando se estuvo en cada salón de clases, en plenaria se presentó el objetivo de la investigación, la importancia de su participación en la investigación (contestar encuesta) y se les comentó en qué consiste el consentimiento informado, asimismo exponer por qué firman. En este caso los padres/madres o tutores/as. Además, se les solicita que a su vez muestren dicho documento y se presente a su padre y madre o tutor/a. De igual forma en la misma reunión se les hizo hincapié que los datos eran confidenciales. Se regresó a la siguiente semana para recopilar los consentimientos.

3.6 Operacionalización de variables

En este apartado se muestran las variables que se utilizaron en el instrumento. Según

Villasís-Keever y Miranda-Novales (2016) definen como variables todo aquello que medimos, la información que recolectamos, o bien, los datos que se recaban con la finalidad de responder las preguntas de investigación. En este trabajo de investigación la **variable independiente** es la percepción de las/os estudiantes sobre la actuación (mediación) de las/os profesoras/es en la resolución de conflictos y operacionalizada es comportamiento de profesoras/es dividida en dos dimensiones: intervención activa y pasiva. La **variable dependiente** es el bullying dividido en 3 dimensiones: víctima. víctima-agresiva y agresor.

En la tabla 1, se presenta la operacionalización de las variables que se utilizó en esta investigación, este se divide en: *concepto*²⁵ y *variable operacional*²⁶. Las dimensiones que se miden son: los indicadores, el instrumento y los ítems. Referente al *concepto* que estudiamos (*bullying* y percepción de los/las estudiantes respecto a la actuación (mediación) de los/las profesores/as en la resolución de los conflictos), después se encuentra la *variable operacional* que es la manera en que se denominó dentro de la metodología a la *variable conceptual*, las dimensiones se refieren son los elementos que integran a la *variable operacional*, el instrumento es la escala aplicada a la muestra. Los ítems son el número de enunciados que mide cada una de las dimensiones (ver tabla 1).

²⁵ El concepto permite describir la esencia o las características de una variable, objeto o fenómeno se les denomina definiciones reales (Reynolds, 1986)

²⁶ Una definición operacional constituye según Reynolds (1986) “el conjunto de procedimientos que describe las actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones sensoriales, las cuales indican la existencia de un concepto teórico en mayor o menor grado” (p. 52)

Tabla 1. Operacionalización de variables

Concepto	Definición	Variable operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos	Ítems
<i>Bullying</i>	Olweus (2010) el acoso escolar o <i>bullying</i> , se da mediante roles que interpretan los individuos inmersos en el fenómeno, por un lado se encuentran las víctimas que son aquellas que reciben la agresión, sin embargo existen dos tipos ya sea las que no responden a la agresión que se les llama víctimas pasivas o bien aquellas que agreden a otros denominadas provocativas o agresivas y los agresores , que son los que inician las acciones y a quienes se les identifica porque sobresalen en fuerza física respecto a sus pares.	He hecho conductas agresivas Me han hecho conductas agresivas	Víctimas	Mide cuantas veces mis compañeros me ha hecho un acto agresivo		5
			Agresores	Miden cuantas veces yo he hecho el acto agresivo	La escala está compuesta por 14 ítems consistente en he hecho y me han hecho con una escala Likert de 4	2
			Víctimas-agresivas	Miden cuántas veces me han hecho y yo he respondido con la misma conducta	a veces, a menudo y con frecuencia)	7
Percepción de la actuación de los profesores en la resolución de conflictos	Desde Peter (2018) en la percepción se crean actitudes que el individuo a partir de acontecimientos, hechos, cosa o personas reacciona, evaluando en términos favorables o desfavorables.	Comportamiento de los profesores	Mediación	Mide cuando el estudiante percibe que el/la profesor/a tiene una intervención activa en la resolución de conflictos	La escala está compuesta por 8 ítems con una escala Likert de	4
Resolución de los conflictos según Fuquen (2003) se refiere a mecanismos no	Intervención pasiva		Mide cuando el estudiante percibe que el/la profesor/a tiene una intervención	4 puntos.	4	

formales y solidarios que brindan un elemento fundamental en la humanización del conflicto, con la presencia de una tercera persona (profesor/a) que actúa como facilitadora en la resolución o prevención del conflicto (p. 274).	pasiva en la en la resolución de conflictos
---	---

Fuente: elaboración propia

3.7 Instrumento

En este trabajo de investigación se aplicó el instrumento (encuesta²⁷ o cuestionario), que pertenece al informe sobre la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior (2013). Consta de 40 ítems²⁸. Se divide en “me han hecho” (20 ítems) y “he hecho” (20 ítems). Cada uno de los ítems con una escala likert²⁹ de cuatro puntos (nunca, a veces, a menudo y con frecuencia). A continuación, se presenta el instrumento que utilizamos (ver tabla 2).

Tabla 2. *Instrumento: yo he hecho y me han hecho*

Durante los últimos 12 meses mis compañeros (as)...	Nunca	A veces (una vez por mes)	A menudo (una vez por semana)	Con frecuencia (más de una vez por semana)
---	-------	------------------------------	-------------------------------------	--

²⁷ En este trabajo entiendo por encuesta o cuestionario o escala de actitudes, al conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir (Hernández-Sampieri, *et al.* 2014, p. 217). Según Brace (2013) citado Hernández-Sampieri, *et al.* 2014 debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis.

²⁸ Un *ítems* o también llamadas preguntas de un cuestionario o encuesta.

²⁹ Comprendo en esta investigación por Escala Likert o también llamado por Rensis Likert (1932) escalamiento de Likert a un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cuatro puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones [con] relación con todas las afirmaciones. Las afirmaciones califican al objeto de actitud que se está midiendo (Likert, 1932 en Hernández-Sampieri, *et al.* 2014, p. 238).

1. me han ignorado
2. me han rechazado
3. me han impedido participar en clases o en actividades Recreativas
4. han hecho que me equivoque en clase en los deberes o tareas a Propósito
5. me han insultado
6. me han llamado por apodosos que me ofenden o ridiculizan
7. hablan mal de mí
8. me esconden cosas
9. me han echado la culpa de algo que yo no había hecho
10. me rompen cosas
11. me roban cosas
12. me pegan
13. me amenazan para meterme miedo
14. me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas, etc.)
15. me intimidan con frases o insultos de carácter sexual
16. me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar
17. me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)
18. publicaron algo falso sobre mí (o mi familia) en redes sociales
19. se burlaron de mí en redes sociales
20. "hackearon" alguna de mis cuentas de correo o página web

Fuente: SEMS (2013)

Durante los últimos 12 meses yo...	Nunca	A veces (una vez por mes)	A menudo (una vez por semana)	Con frecuencia (más de una vez por semana)
1. he rechazado a mis compañeros (as)				
2. he ignorado a mis compañeros (as)				
3. he impedido participar en la clase a mis compañeros				
4. he hecho equivocarse a un/a compañero/a de clases en tareas a propósito				
5. he insultado a mis compañeros (as)				
6. les pongo apodos que les ofenden o ridiculizan a mis compañeros (as)				
7. hablo mal de mis compañeros (as)				
8. les he escondido cosas a mis compañeros				
9. les he echado la culpa de algo que ellos (as) no había hecho				
10. les he destruido sus pertenencias a mis compañeros (as)				
11. les he robado las cosas a mis compañeros (as)				
12. he golpeado a mis compañeros (as)				
13. he obligado a hacer cosas con amenazas (traer dinero, hacer tareas)				
14. he intimidado con frases o insultos de carácter sexual a mis compañeros (as)				
15. he amenazado con hacer situaciones de carácter sexual a mis compañeros (as)				
16. he amenazado con armas, palo, navajas a mis compañeros(as)				
17. amenazo a mis compañeros (as) para meterles miedo				
18. publiqué algo falso sobre algún				

compañero (o sobre su familia) en redes sociales

19. me burlé de algún compañero en redes sociales

20. me metí a la cuenta de correo/página web de otra persona para molestarlo

Fuente: SEMS (2013)

Se utilizó el apartado de percepción de la actuación de los/las profesores/as en la resolución de conflictos de la Tercer Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013) que pregunta³⁰: *¿Cuál ha sido el comportamiento de los [las] profesores[as] durante los últimos 12 meses ante cualquier problema que haya sucedido entre las/os compañeras/os en un centro escolar de EMS?* El cuestionario consta de ocho ítems. Los cuales contienen cuatro puntos en la escala de Likert (nunca, pocas veces, algunas veces y siempre).

A continuación, se expone el instrumento (ver tabla 3).

Tabla 3. *Comportamiento de [las/os profesoras/es] en los últimos 12 meses*

¿Cuál ha sido el comportamiento de los [las] profesores/as durante los últimos 12 meses ante cualquier problema que haya sucedido entre los	Nunca	Pocas Veces	Algunas Veces	Siempre
---	-------	-------------	---------------	---------

³⁰ Se utiliza la pregunta cerrada “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a éstas. Pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o incluir varias opciones de respuesta” (Hernández Sampieri, *et al.* 2014, p.2017).

compañeros de la escuela?
1. trabajan activamente para prevenir dichos problemas
2. no se enteran
3. ignoran la situación
4. no saben impedirlos
5. intervienen activamente para parar esos problemas
6. actúan como mediadores para ayudarnos a resolver problemas
7. podemos contar con algún profesor cuando alguien intenta abusar
8. en mi escuela no he visto o no he vivido ningún problema entre compañeros

Fuente: SEMS (2013)

Se utilizaron los instrumentos *yo he hecho, me han hecho y comportamiento de profesores/as*, debido a que eran baterías que habían sido aplicados anteriormente en población del nivel medio superior y en edad similares a nuestra muestra, en el contexto mexicano.

3.8 Procedimiento de obtención y tratamiento de los datos

En este apartado se describe el procedimiento que se siguió para la obtención de los datos, el tratamiento y asimismo el análisis de estos. A continuación, se exponen los momentos del procedimiento:

1. El *primer momento* consistió en la selección del instrumento (encuesta o cuestionario). Para llevar a cabo esta actividad se realizó una búsqueda exhaustiva de

literatura científica, es decir, se revisan 33 artículos de revistas indexadas y arbitradas en las bases de datos MEDLINE, LILACS, Ovid, Scielo, Dialnet, Ebsco, Latindex, Science, PubMed, con las palabras clave *bullying*, intimidación escolar, agresión escolar, cuestionarios, instrumentos de medición, español y escalas. Para llevar a cabo el acopio de los datos se usó como herramienta un cuadro analítico (ver anexo 1). Con el objetivo de identificar las ventajas y desventajas, de cada encuesta aplicada. Como resultado del trabajo analítico se eligió aplicar la *Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior* (SEP, 2013).

2. En el **segundo momento** se realiza una prueba piloto.
 - Se diseña y elabora plan para aplicar prueba piloto, asimismo preparar recursos materiales, humanos y económicos que se utilizan.
 - Realizar gestión con autoridades de un centro escolar para aplicar prueba piloto.
 - Hacer plática informativa con docentes y estudiantes para llevar a cabo prueba piloto.
 - Se aplica prueba piloto a 50 participantes de un bachillerato.
 - Se analiza el pilotaje, ajustes a la encuesta y plan de trabajo desarrollado implementado.
3. **Tercer momento** para realizar esta actividad se hizo lo siguiente:
 - Solicitud de permiso con las autoridades del Plantel seleccionado.
 - Se realiza una plática informativa con docentes y estudiantes. En esta actividad se desarrollan los siguientes puntos:
 - a) La presentación de la investigadora con los diferentes grupos.
 - b) La investigadora da a conocer el propósito de la visita.

- c) Expone la investigadora el objetivo de la investigación.
 - d) Menciona el rol de las/os participantes (estudiantes) en la encuesta.
 - e) Explica la función del consentimiento (otorgado por los padres, madres o tutores/as).
4. Cuarto *momento* de la investigación: Este momento consiste en la aplicación de la encuesta. Esta se aplica a 200 estudiantes, en noviembre de 2018, en las instalaciones de un centro educativo.

Para hacer la aplicación se realizaron las siguientes actividades:

- a. Pasar a cada salón de clase, es decir los grupos seleccionados.
- b. Enfatizar con los/las participantes sobre el objetivo de la investigación.
- c. Leer consentimiento informado a todas/os.
- d. Dar instrucciones sobre llenado de la encuesta.
- e. Recabar encuesta (llena).
- f. Se agradece a las/os participantes, docentes y autoridades.

Dicha aplicación duró alrededor de 45 minutos. En el siguiente cuadro se exponen los datos generales de los participantes:

Tabla 4. *Datos generales de los participantes*

Edad	Sexo	Semestre	Turno
14 a 19 años	51% hombres 49% mujeres	55% primero 45% tercero	Matutino

Fuente: elaboración propia

5. *Quinto momento*: En este momento se hizo lo siguiente:

- Diseñar, elaborar y hacer acopio de datos en una base de datos.

- Limpieza de base de datos.
- Cuando se logra clasificar los datos, se da inicio al análisis estadístico:
 - a. Hacer un *control del sesgo*³¹.
 - b. Checar que cada ítem discrimina la información.
 - c. Aplicar el *análisis factorial*³².
 - d. Reconocer los *factores de cada variable*³³.
 - e. Realizar prueba de Komolgorov³⁴
 - f. Hacer análisis no paramétrico con software SPSS³⁵ para ver la diferencia entre los sexos
 - g. Realizar tabla U-b de Kendall³⁶

3.9 Descripción del procedimiento de análisis

En el tratamiento de los datos estadísticos primero se creó una base de datos de las

³¹ Qué entendemos por *control de sesgo* según Rodríguez-Zuñiga, *et al.* (2019) se refiere a la verificación en los errores del diseño del estudio que conducen a una estimación incorrecta o no válida del efecto o parámetro que se estudia, en este trabajo de investigación se realizó a través del análisis de cada ítem que no sobrepasara el 80% de la respuesta.

³² Análisis factorial según Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) es un modelo estadístico que representa las relaciones entre un conjunto de variables.

³³ Reconocer los factores de cada variable es identificar los elementos que componen al fenómeno (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010)

³⁴ La prueba de Komolgorov García, *et al.* (2010) es un procedimiento que permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo es señalar si los datos provienen de una población que tiene la distribución teórica especificada, es decir, contrasta si las observaciones podrían razonablemente proceder de la distribución especificada.

³⁵ Realizar un análisis no paramétrico consiste según San Martín-Albizuri y Rodríguez-Castellanos (2011) cuando no se puede asumir que los datos se ajusten a una distribución conocida, cuando el nivel de medida empleado no sea, como mínimo, de intervalo pruebas estadísticas que no se basen en ninguna suposición en cuanto a la distribución de probabilidad a partir de la que fueron obtenidos los datos, y por ello se denominan pruebas de libre disposición

³⁶) Para Sánchez (2005) se refiere a la asociación de dos variables en tablas cuadradas.

respuestas de los/las informantes, después se hizo un análisis de frecuencia³⁷ para cada reactivo y aquellos enunciados que sobrepasaron el 80% en alguna de las respuestas se eliminaron, ya que, al cargarse a una sola respuesta, indicaba que había un sesgo en el ítem porque no había diferencias significativas en lo que se estaba midiendo.

Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE)³⁸ de los datos mediante el método de extracción de componentes principales. Según Méndez y Rondón, (2012) este procedimiento permite primero reducir las variables, al tomar en cuenta la varianza total e identificar factores que contienen pequeñas porciones de varianza única con rotación varimax porque busca maximizar las ponderaciones a nivel del factor, al minimizar el número de variables dentro de cada factor.

Se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio(AFC) mediante extracción de máxima verosimilitud ya que según Detrinidad (2016) proporciona el modelo más ajustado a la estimación con rotación promax porque eleva las cargas factoriales obtenidas en una rotación ortogonal a una determinada potencia e identifica un supuesto de independencia, esto permitió identificar los factores que tenía la escala utilizada, en cada variable (*bullying* y percepción de los/las estudiantes de los/las profesores/as en la actuación de la resolución de los conflictos).

³⁷ En esta investigación un *análisis de frecuencias* consiste en identificar el número de veces que se presenta un valor (Hernández, 2012)

³⁸ De acuerdo con Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) un análisis factorial exploratorio analiza un conjunto de datos sin tener ninguna hipótesis previa acerca de su estructura, y dejaría que fueran los resultados del análisis los que le proporcionasen información al respecto.

También se aplicó una prueba de Kolmogorov³⁹ esta permite medir la normalidad de los datos, esto quiere decir que la muestra se distribuya de acuerdo con una campana de Gauss⁴⁰ en la que existe una media más alta y los extremos tanto del lado izquierdo y derecho son menores. Sin embargo, en esta muestra se presentan los datos más cargados hacia un lado, por lo que no pasó la prueba de Kolmogorov y se procedió a realizar análisis no paramétricos, estos se realizan cuando los datos no tienen una muestra normal, ya sea porque es muy pequeña o porque los datos se inclinan hacia un solo cuadrante.

Para los análisis bivariados se realizaron U de Whitney⁴¹ y Tabla U-b de Kendall⁴², por último, se realizaron regresiones robustas⁴³, puesto que este análisis permite observar cargas factoriales⁴⁴ pequeñas y grandes a diferencia de otros estadísticos como por ejemplo la regresión lineal⁴⁵. De igual manera fue necesario identificar la variable dependiente (*bullying*) e independiente (*percepción de los/las estudiantes en la actuación de los/las profesores/as en la resolución de conflictos*) así como los factores de cada uno de ellos. *bullying* tiene 3 factores (*víctima, víctima-agresiva y agresor/a*) y percepción de los/las

³⁹ Realizar una *Prueba de Kolmogorov* según Hernández-Sampieri, *et al.* (2014) sirve para contrastar la hipótesis de normalidad de la población.

⁴⁰ Nos referimos según Pértegas y Pita (2001) cuando señalamos sobre Campana de Gauss a la frecuencia con la que distintas variables asociadas a fenómenos naturales y cotidianos siguen aproximadamente su distribución.

⁴¹ Una relación de *U de Whitney* como señala Ramírez y Polack (2020) sirve para verificar la hipótesis de 2 muestras aleatorias autónomas que provienen de dos poblaciones iguales o de una misma población, cuando no se cumple el supuesto de normalidad y homocedasticidad, medidos mínimo en escala ordinal.

⁴² Las Tabla de U de Kendall según Hernández Sampieri, *et al.* (2014) se refiere a el grado de asociación entre dos componentes.

⁴³ Las *regresiones robustas* son según Pértegas y Pita (2001) estimaciones que permiten estimar la relación entre variables cuando no cumplen con los supuestos de normalidad

⁴⁴ Las *cargas factoriales* son la construcción de puntajes que generan una nueva variable por cada factor en el modelo (Zamora, et al, 2009).

⁴⁵ Una *regresión lineal* es según Hernández- Sampieri, *et al.* (2014) determina una relación entre dos variables

estudiantes en la actuación de los/las profesores/as en la resolución de conflictos tiene 2 factores (*mediación activa y mediación pasiva*). Una vez identificadas las variables procedimos a analizarlas mediante el SPSS⁴⁶ al igual que sexo y edad.

6. **Sexto momento:** Se elaboran los resultados de la encuesta aplicada y la discusión.

⁴⁶ El software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) es instrumento de análisis de datos estadísticos

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo cuatro se presentan los resultados del análisis que se realizó mediante el programa SPSS, y se muestran de la siguiente manera, primero las percepciones que tienen las/os estudiantes acerca de su escuela, segundo la frecuencia, la incidencia y lugares donde ocurre el *bullying*, tercero la variable percepción en la actuación de las/os profesores en la resolución de conflictos, cuarto se presentan las regresiones de *bullying* con la percepción en la actuación de los/as profesores/as, en la resolución de conflictos.

4.1. Datos generales de las/os participantes

En el siguiente párrafo se presentan las características generales de las/os participantes:

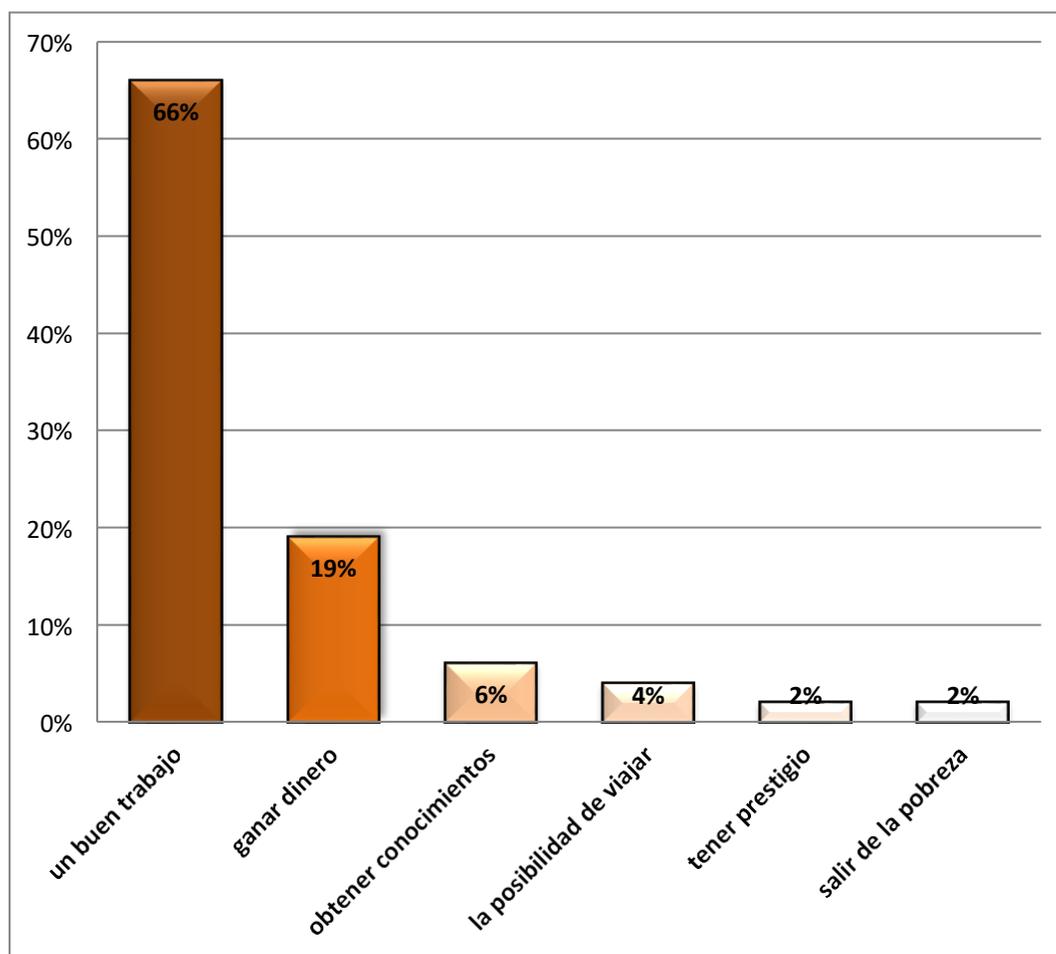
- Participaron 200 estudiantes
- 49% son mujeres y 51% hombres
- De primer y segundo año de un bachillerato
- De edades comprendidas entre los 14 a 19 años

A continuación, se muestran los resultados de la investigación desarrollada.

4.2 Percepción de las/os estudiantes sobre educación

Los análisis descriptivos son una herramienta que ayudan a evidenciar los caminos mentales seguidos por el/la investigador/a (Sánchez, *et al.* 2010) En el presente trabajo, se muestra la percepción que los/las estudiantes tienen sobre la educación, en un corto futuro. (ver figura 1).

Figura 1. ¿Qué esperas obtener de la educación en un futuro? (N=200)



Fuente: elaboración propia

Como se observa en la figura anterior, responde a la pregunta ¿qué esperas obtener de la educación en un futuro? las/los estudiantes respondieron: 66% un buen trabajo; 19%

ganar dinero; 6% obtener conocimientos; 4% la posibilidad de viajar; 2% tener prestigio; 2% salir de la pobreza (movilidad social).

En la figura 2 se expone lo que se encontró sobre las razones que llevan al estudiante de un bachillerato a abandonar sus estudios.

Figura 2. *¿Cuál sería la razón por la que dejarías de estudiar? (N=200)*

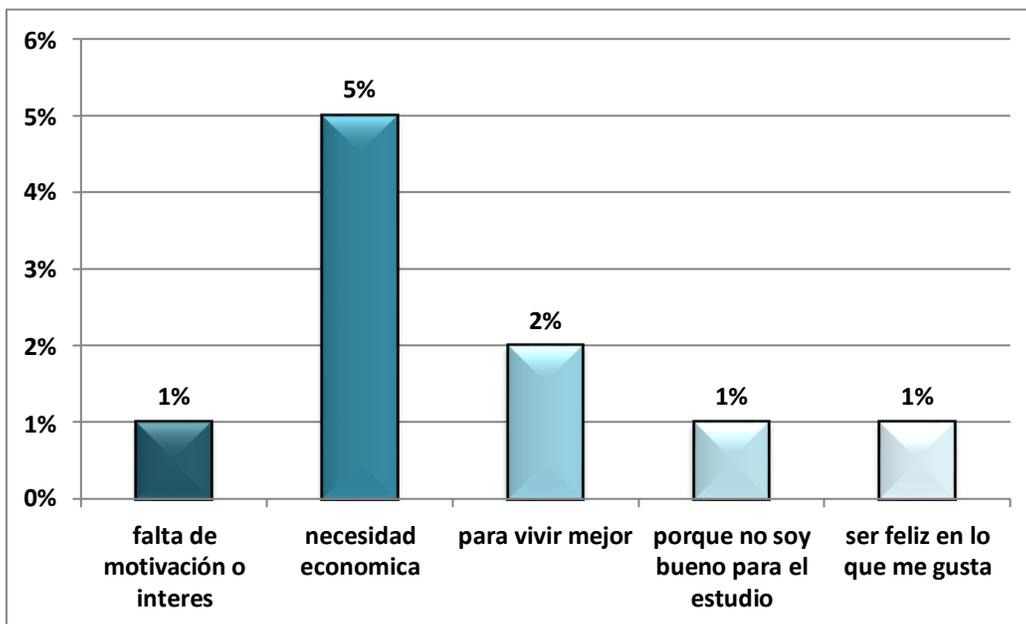


Fuente: elaboración propia

Los resultados de la figura 2 son que 48% de los/las estudiantes no piensan dejar de estudiar; 22% para ayudar a mi familia; 13% para trabajar; 7% ganar dinero; 4% no sé; 4% otra razón como (descrita posteriormente en la figura 3) y 2% vivir mejor.

En la figura 3 exponemos lo que se encuentra sobre las otras razones que llevan las/os adolescentes de nuestra muestra a abandonar sus estudios.

Figura 3. ¿Cuál sería otra razón por la que dejarías de estudiar? (N=200)



Fuente: elaboración propia

Los resultados de la figura 3, ¿Cuál sería **otra** razón por la que dejarías de estudiar? En la respuesta las/os estudiante respondieron: 5% necesidad económica, 2% para vivir mejor; 1% falta de motivación o interés; 1% porque no soy bueno para el estudio; 1% ser feliz en lo que me gusta.

4.3 Análisis de la variable: *bullying*

En este apartado se presenta el análisis de la variable *bullying*, dividido en: frecuencia, análisis factorial (exploratorio y confirmatorio) y la diferencia entre sexos. En el tercer capítulo se expuso de qué manera se realiza la construcción de esta variable. Para obtener los datos es necesaria la aplicación de un instrumento que consta de 40 preguntas que se dividen en dos indicadores: “me han hecho” (las primeras 20) referente a situaciones agresivas que

se le han realizado a los/las estudiantes y los siguientes 20 ítems que se refieren a “yo he hecho” es decir a aquellas acciones agresivas que el/la estudiante ha ejecutado.

En la tabla 5 se presentan los ítems referentes a la escala de *bullying* con una escala del 1 al 4. En el que 1 es nunca y el 4 es con frecuencia. Se encontró que la media más alta fue: *me han ignorado* (1.68) lo que permite observar que el acoso del tipo social es el que más se presenta en la población estudiada.

Tabla 5. *Ítems referentes a la escala de bullying con mínimo, máximo media y desviación estándar*

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica.
me han ignorado	200	1	4	1.68	0.750
me han rechazado	200	1	4	1.32	0.648
me han impedido participar en clases o en actividades recreativas	200	1	4	1.18	0.506
han hecho que me equivoque en clase en los deberes o tareas a propósito	200	1	3	1.30	0.511
me han insultado	200	1	4	1.55	0.819
me han llamado por apodos que me ofenden o ridiculizan	200	1	4	1.30	0.657
hablan mal de mi	200	1	4	1.45	0.700
me esconde cosas	200	1	4	1.47	0.708
me han echado la culpa de algo que yo no había hecho	200	1	4	1.25	0.528
me rompen cosas	200	1	4	1.15	0.468
me roban cosas	200	1	4	1.20	0.558
me pegan	200	1	4	1.22	0.609
me amenazan para meterme miedo	200	1	3	1.08	0.316
me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	200	1	4	1.04	0.253
me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	200	1	4	1.08	0.361
me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	200	1	3	1.04	0.221
me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	200	1	3	1.02	0.172
publicaron algo falso sobre mi (o mi familia en redes sociales)	200	1	3	1.05	0.240
se burlaron de mí en redes sociales	200	1	4	1.08	0.352
hackearon alguna de mis cuentas de correo o página web	200	1	4	1.07	0.355
he rechazado a mis compañeros	200	1	4	1.37	0.560
he ignorado a mis compañeros	200	1	4	1.45	0.616
he impedido participar en la clase a mis compañeros	200	1	4	1.18	0.499
he hecho equivocarse a un/a compañero/a de clases en tareas a propósito	200	1	4	1.21	0.514
he insultado a mis compañeros	200	1	4	1.54	0.813

les pongo apodos que les ofenden o ridiculizan a mis compañeros	200	1	4	1.30	0.610
hablo mal de mis compañeros	200	1	3	1.13	0.352
les he escondido cosas a mis compañeros	200	1	4	1.29	0.590
les he echado la culpa de algo que ellos no habían hecho	200	1	4	1.15	0.464
les he destruido sus pertenencias a mis compañeros	200	1	4	1.10	0.396
les he robado cosas a mis compañeros	200	1	4	1.07	0.334
he golpeado a mis compañeros	199	1	4	1.21	0.515
he obligado a hacer cosas con amenazas (traer dinero, hacer tareas)	200	1	4	1.05	0.306
he intimidado con frases insultos de carácter sexual a mis compañeros	200	1	4	1.07	0.340
he amenazado con hacer situaciones de carácter sexual a mis compañeros	200	1	4	1.03	0.234
he amenazado con armas, palo, navajas a mis compañeros	200	1	3	1.04	0.210
amenazo a mis compañeros para meterles miedo	199	1	3	1.03	0.223
publiqué algo falso sobre algún compañero (o sobre su familia) en redes sociales	200	1	4	1.04	0.272
me burle de un compañero en redes sociales	200	1	3	1.07	0.275
me metí a la cuenta de correo/página web de otra persona para molestarlo	200	1	3	1.04	0.232

Fuente: elaboración propia

De los resultados antes expuestos, se identifica que la media más alta (1.68) es para *me han ignorado*, referente a acciones agresivas que les han realizado a los/las estudiantes en los últimos 12 meses.

4.3.1 Resultado del análisis de confiabilidad

En la tabla 6 se muestra la consistencia interna de la escala de *bullying* la cual obtuvo un Alpha de Cronbach de **0.91**

Tabla 6. Análisis de fiabilidad de cada ítem del instrumento de *bullying*

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
me han ignorado	45.77	72.979	0.549	0.911
me han rechazado	46.13	74.572	0.502	0.912
me han impedido participar en clases o en actividades recreativas	46.27	75.458	0.558	0.911

han hecho que me equivoque en clase en los deberes o tareas a propósito	46.15	75.764	0.517	0.911
me han insultado	45.91	72.631	0.525	0.912
me han llamado por apodos que me ofenden o ridiculizan	46.15	73.08	0.63	0.909
hablan mal de mí	46	74.792	0.444	0.913
me esconde cosas	45.98	75.01	0.43	0.913
me han echado la culpa de algo que yo no había hecho	46.2	75.421	0.549	0.911
me rompen cosas	46.32	76.807	0.516	0.912
me roban cosas	46.27	76.534	0.453	0.912
me pegan	46.25	75.499	0.488	0.912
me amenazan para meterme miedo	46.38	78.054	0.488	0.912
me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	46.41	79.248	0.285	0.914
me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	46.39	78.249	0.445	0.913
me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	46.42	78.844	0.621	0.913
me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	46.43	79.728	0.3	0.914
publicaron algo falso sobre mí (o mi familia en redes sociales)	46.4	79.41	0.328	0.914
se burlaron de mí en redes sociales	46.38	77.668	0.565	0.912
hackearon alguna de mis cuentas de correo o página web	46.39	78.31	0.433	0.913
he rechazado a mis compañeros	46.08	76.872	0.347	0.914
he ignorado a mis compañeros	46	76.244	0.37	0.914
he impedido participar en la clase a mis compañeros	46.27	75.864	0.534	0.911
he hecho equivocarse a un/a compañero/a de clases en tareas a propósito	46.25	77.388	0.357	0.913
he insultado a mis compañeros	45.91	73.657	0.452	0.914
les pongo apodos que les ofenden o ridiculizan a mis compañeros	46.16	75.111	0.513	0.911
hablo mal de mis compañeros	46.31	77.739	0.44	0.912
les he escondido cosas a mis compañeros	46.17	76.021	0.439	0.912
les he echado la culpa de algo que ellos no habían hecho	46.32	76.707	0.537	0.911
les he destruido sus pertenencias a mis compañeros	46.37	77.056	0.588	0.911
les he robado cosas a mis compañeros	46.39	78.097	0.447	0.913
he golpeado a mis compañeros	46.24	77.098	0.36	0.913
he obligado a hacer cosas con amenazas (traer dinero, hacer	46.4	77.582	0.556	0.912

tareas)				
he intimidado con frases insultos de carácter sexual a mis compañeros	46.39	77.599	0.541	0.912
he amenazado con hacer situaciones de carácter sexual a mis compañeros	46.42	78.367	0.525	0.912
he amenazado con armas, palo, navajas a mis compañeros	46.41	78.528	0.577	0.912
amenazo a mis compañeros para meterles miedo	46.41	78.66	0.478	0.913
publiqué algo falso sobre algún compañero (o sobre su familia) en redes sociales	46.41	77.848	0.575	0.912
me burle de un compañero en redes sociales	46.37	78.032	0.512	0.912
me metí a la cuenta de correo/página web de otra persona para molestarlo	46.41	79.158	0.351	0.913

Fuente: elaboración propia

4.3.2 Resultados de las pruebas de *Kolmogorov* y *Shapiro-Wilk*

En la tabla 7 se presenta la prueba de *Kolmogorov* y *Shapiro* esta prueba muestra la normalidad de los datos, y lo que se identifica es el valor **p**, si es mayor o igual a **0.005** quiere decir, que es significativo, en este caso el resultado es **000.0**.

Tabla 7. Pruebas de normalidad de *Kolmogorov* y *Shapiro-Wilk*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Valor p (p < 0.05)
<i>BULLYING</i>	0.151	193	0.000	0.862	193	0.000

Fuente: elaboración propia

En la tabla 8, se presentan las preguntas que sobrepasan el 80% en una respuesta esta se eliminaron y fueron las siguientes: P3, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P23, P24, P27, P29, P30, P31, P32, P33, P34, P35, P36, P37, P38, P39 y P40.

Tabla 8. Análisis de cada ítem del instrumento de bullying

No. Ítem	Ítem	Nunca	A veces	a menudo	Con frecuencia
P1	me han ignorado	45.5	45.5	5	4
P2	me han rechazado	75.5	19.5	2.5	2.5
P3	me han impedido participar en clases o en actividades recreativas	86.5	11.0	1.0	1.5
P4	han hecho que me equivoque en clase en los deberes o tareas a propósito	72.5	25.0	2.5	
P5	me han insultado	61.0	29.0	4.5	5.5
P6	me han llamado por apodos que me ofenden o ridiculizan	78.5	15.5	3.5	2.5
P7	hablan mal de mi	64.5	28.5	4.5	2.5
P8	me esconde cosas	63.5	28.0	6.5	2.0
P9	me han echado la culpa de algo que yo no había hecho	79	17.5	3.0	0.5
P10	me rompen cosas	88.5	9	1.5	1.0
P11	me roban cosas	85.5	11	1.5	2.0
P12	me pegan	86.0	9.0	2.5	2.5
P13	me amenazan para meterme miedo	94.0	4.5	1.5	
P14	me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	97.5	2.0	0.5	
P15	me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	94.5	4.5	1.0	
P16	me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	96.5	3.0	0.5	
P17	Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	98.5	1.0	0.5	
P18	publicaron algo falso sobre mi (o mi familia en redes sociales)	95.5	4.0	0.5	
P19	se burlaron de mí en redes sociales	94.0	4.5	1.0	0.5
P20	hackearon alguna de mis cuentas de correo o página web	95.5	2.5	1.5	0.5
P21	he rechazado a mis compañeros	67.0	30.0	2.5	0.5
P22	he ignorado a mis compañeros	61.5	33.0	5.0	0.5
P23	he impedido participar en la clase a mis compañeros	86.0	11.0	2.0	1.0
P24	he hecho equivocarse a un/a compañero/a de clases en tareas a propósito	83.0	15.0	0.5	1.5
P25	he insultado a mis compañeros	62	26.5	7	4.5
P26	les pongo apodos que les ofenden o ridiculizan a mis compañeros	76.0	20.0	2.0	2.0
P27	hablo mal de mis compañeros	87.5	12.0	0.5	
P28	les he escondido cosas a mis compañeros	76.5	19.5	2.5	1.5
P29	les he echado la culpa de algo que ellos no habían hecho	89.0	8.5	1.5	1.0
P30	les he destruido sus pertenencias a mis compañeros	93.0	5.5	0.5	1.0

P31	les he robado cosas a mis compañeros	95.5	3.0	1.0	0.5
P32	he golpeado a mis compañeros	83.0	13.5	2.0	1.0
P33	he obligado a hacer cosas con amenazas (traer dinero, hacer tareas)	97.5	1.0	1.0	0.5
P34	he intimidado con frases insultos de carácter sexual a mis compañeros	95.0	3.5	1.0	0.5
P35	he amenazado con hacer situaciones de carácter sexual a mis compañeros	98.5	1.0	0.5	
P36	he amenazado con armas, palo, navajas a mis compañeros	97.0	2.5	0.5	
P37	amenazo a mis compañeros para meterles miedo	97.5	1.0	1.0	
P38	publiqué algo falso sobre algún compañero (o sobre su familia) en redes sociales	98.0	1.0	0.5	0.5
P39	me burle de un compañero en redes sociales	93.5	6.0	0.5	
P40	me metí a la cuenta de correo/página web de otra persona para molestarlo	97.5	1.5	1.0	

Fuente: elaboración propia

En la tabla 9, se muestran las cargas factoriales de la *variable bullying* y se identifican que son tres factores: víctima-agresiva, víctima y agresor/a y que la varianza total es de **57%**.

Tabla 9. Cargas factoriales de la escala

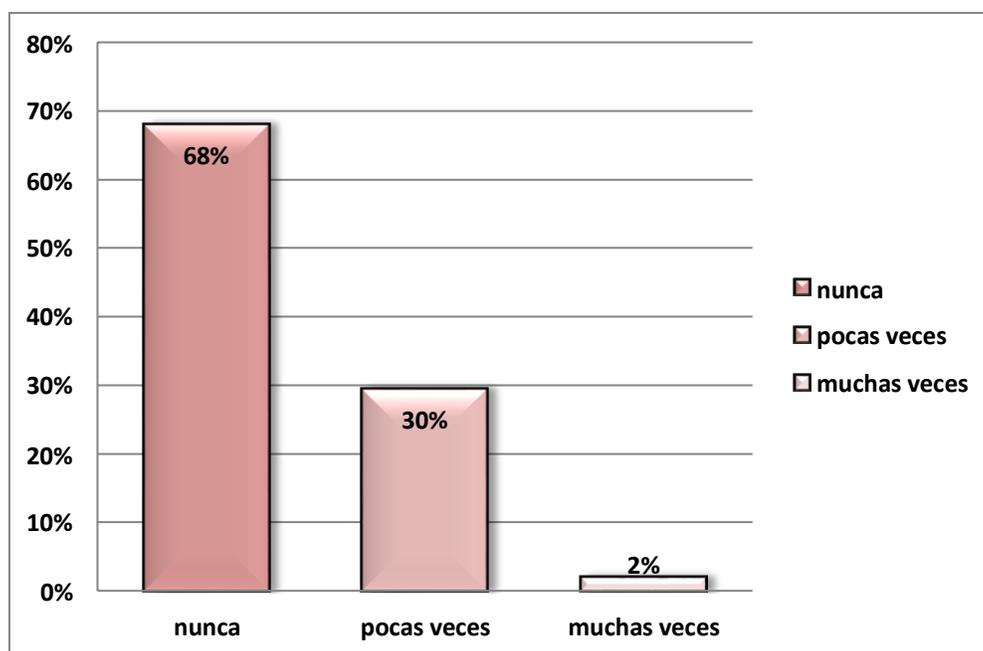
Ítems	Víctima-agresiva	Víctima	Agresor/a
me han insultado	0.738		
he insultado a mis compañeros	0.724		
me han llamado por apodos que me ofenden o ridiculizan	0.639		
les pongo apodos que les ofenden o ridiculizan a mis compañeros	0.536		
han hecho que me equivoque en clase en los deberes o tareas a propósito	0.501		
les he escondido cosas a mis compañeros	0.391		
me han rechazado		0.825	
me han ignorado		0.748	
hablan mal de mi		0.583	
me han echado la culpa de algo que yo no había hecho		0.491	
me esconde cosas		0.484	
he ignorado a mis compañeros			0.998
he rechazado a mis compañeros			0.698

Fuente: elaboración propia

4.3.3 Frecuencias de la variable *bullying*

En este tema se presenta la incidencia de *bullying*. En la figura 4 se identifica que los/las encuestados/as contestaron que la frecuencia con la que se presenta el *bullying* en la escuela es: 68% nunca, 30% pocas veces y 2% muchas veces.

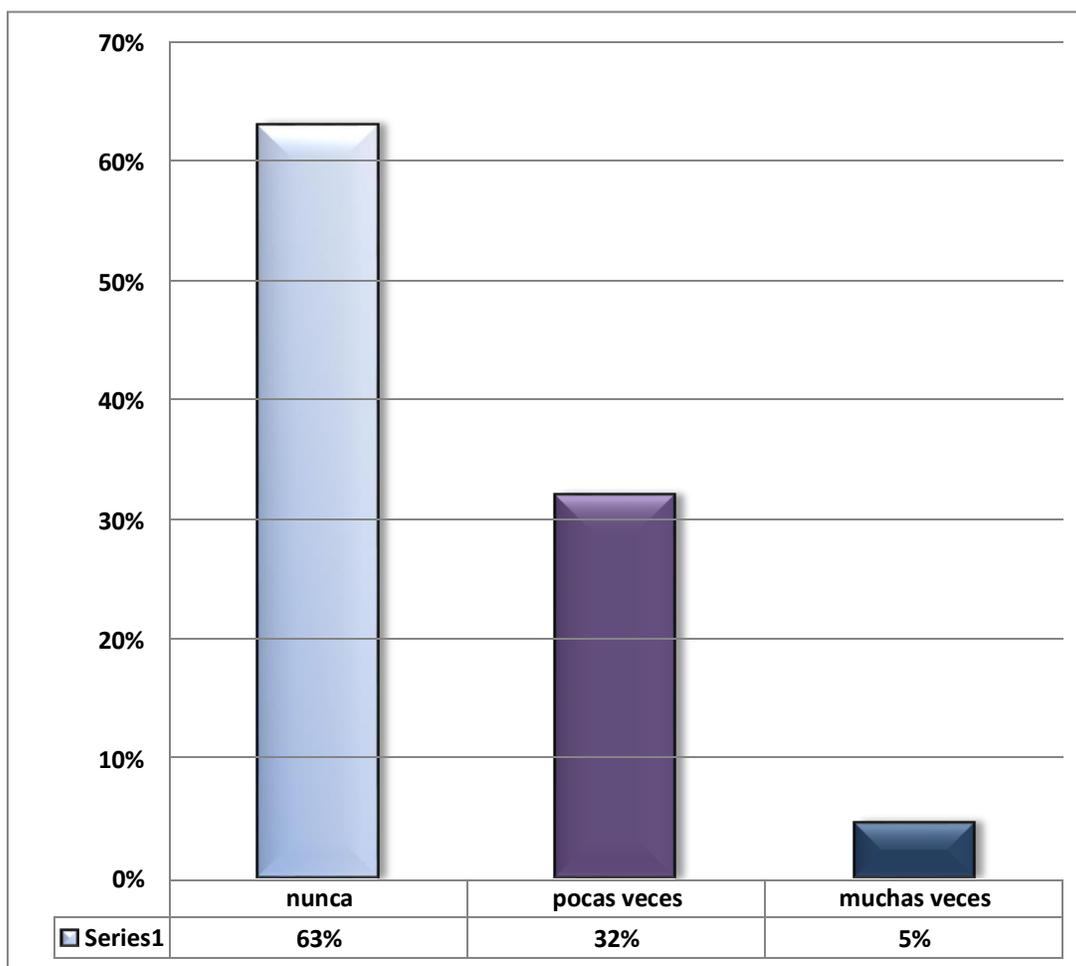
Figura 4. Frecuencia de la variable *bullying* (N=200)



Fuente: elaboración propia

La figura 5 muestra el porcentaje en el que se presenta el rol de víctima agresiva, el cual es el 63% de los/as encuestados/as respondieron que nunca se encuentran en el rol, el 32% pocas veces y el 5% muchas veces.

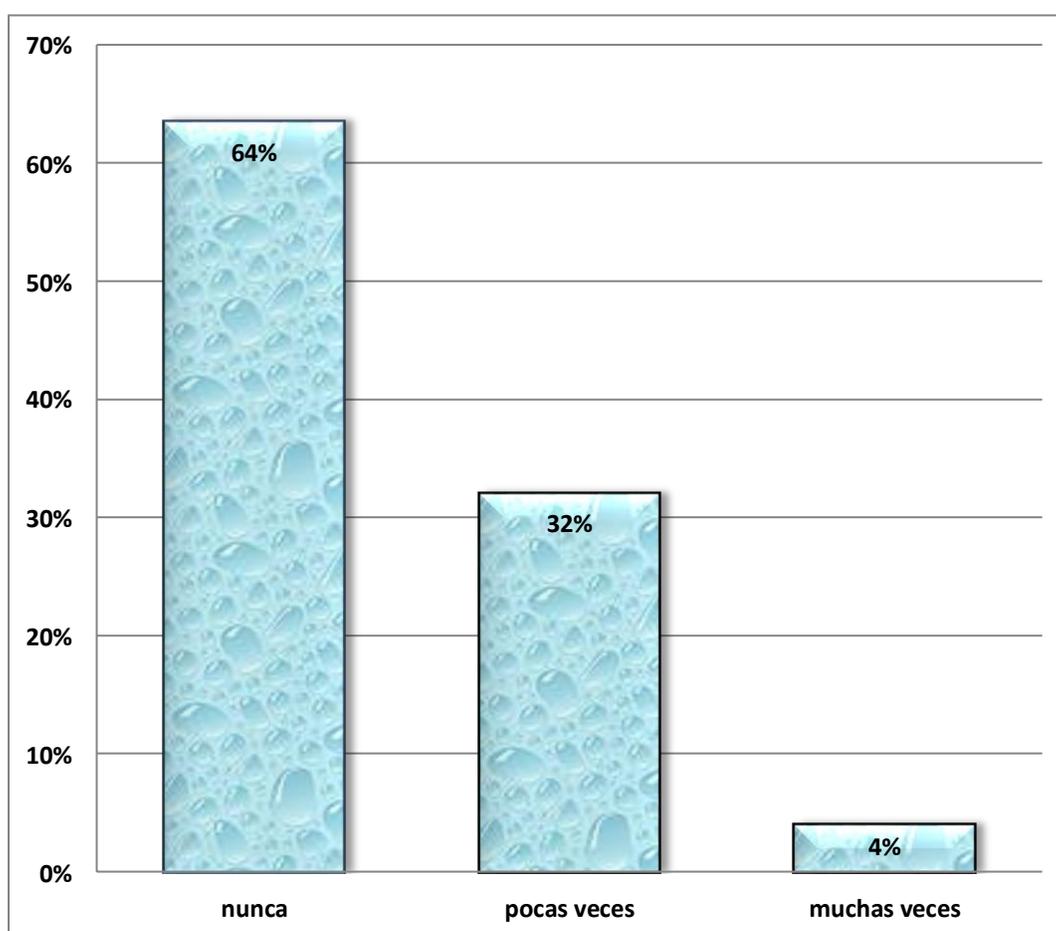
Figura 5. Frecuencia de la variable víctima agresiva (N=200)



Fuente: elaboración propia

En la figura 6, se muestra la frecuencia de personas que se perciben como *víctimas*, los/las encuestados/as respondieron 64% nunca, 32% contestó pocas veces y 4% muchas veces.

Figura 6. Frecuencia de la variable *víctima* (N=200)

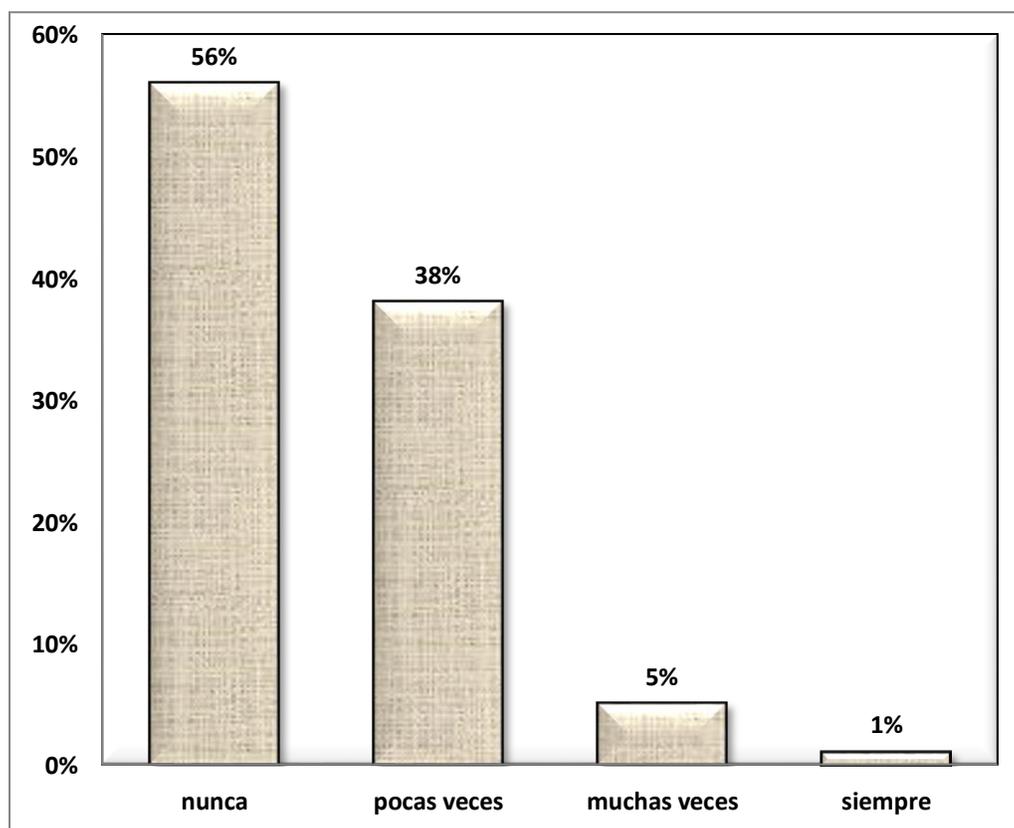


Fuente: elaboración propia

En la figura 7, se expone el porcentaje en el que se presenta el rol de el/la agresor/a en la población estudiada, el 56% de los encuestados/os contestan que nunca se perciben

como agresoras/es, el 38% pocas veces, el 5% muchas veces y el 1% siempre.

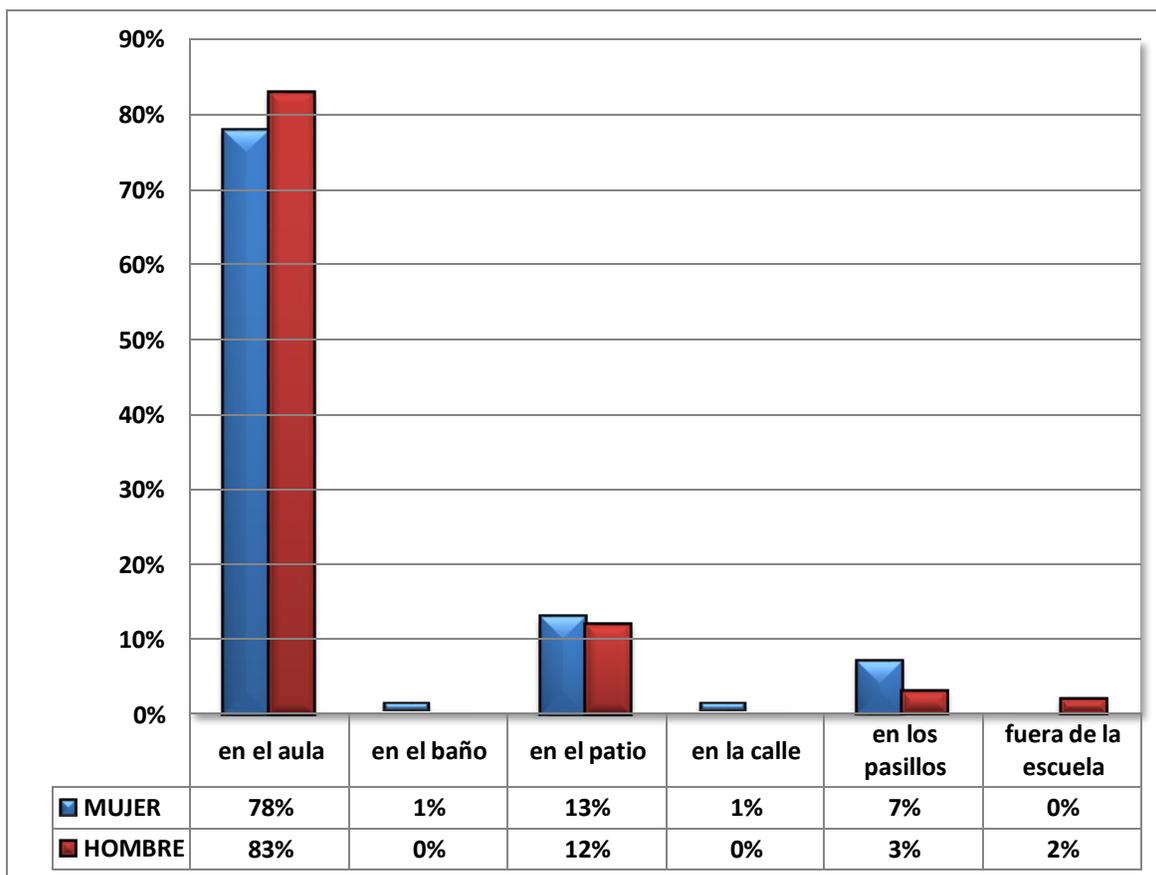
Figura 7. Frecuencia de la variable agresor/a (N=200)



Fuente: elaboración propia

En la figura 8, mostramos el porcentaje de los lugares donde ocurren las agresiones a otros/as estudiantes divididos por sexo, las *mujeres* respondieron que 78% de las agresiones ocurren en el aula, 1% en el baño, 13% en el patio, 1% en la calle, 7% en los pasillos y 0% fuera de la escuela. Mientras que los *hombres* respondieron que 83% en el aula, 0% en el baño, 12% en el patio, 0% en la calle, 3% en los pasillos y 2% fuera de la escuela.

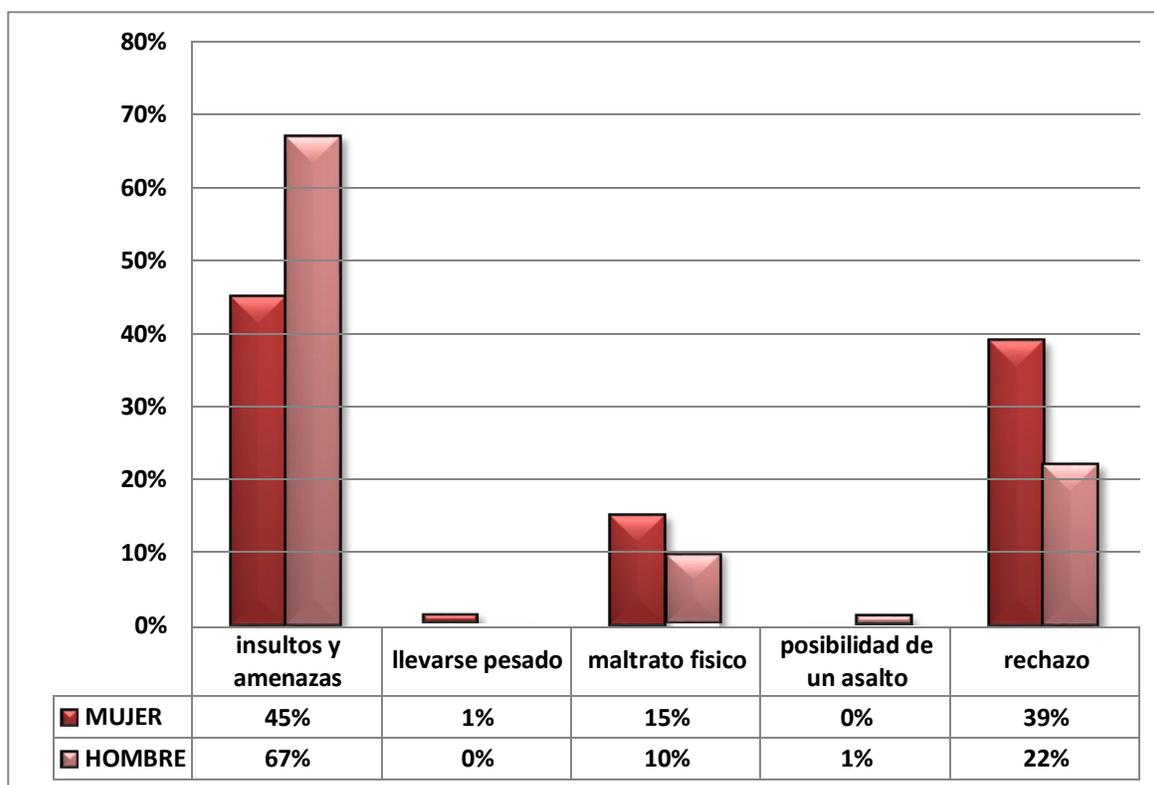
Figura 8. Lugar donde ocurren mayormente las agresiones divididas por sexo (N=200)



Fuente: elaboración propia

De la figura 9, referente a las agresiones que ocurren en la escuela se identifica que las *mujeres* respondieron que 45% reciben insultos y amenazas, 1% llevarse pesado, 15% maltrato físico, 0% posibilidad de un asalto, 39% rechazo. Los *hombres* admiten que el 67% obtuvo insultos y amenazas, 0% llevarse pesado, 10% maltrato físico, 1% posibilidad de un asalto y 22% rechazo.

Figura 9. Agresiones que ocurren en la escuela (N=200)



Fuente: elaboración propia

En la tabla 10 se presentan los ítems de *bullying* diferenciados entre sexos, los resultados muestran que el *hombre* es quien presenta el rango promedio más alto en todos los ítems y son significativos los siguientes: me han insultado (0.000), me han echado la culpa de algo que no había hecho (0.015), he impedido participar a mis compañeros/as en clase (0.015) he golpeado a mis compañeros/as (0.034), les he destruido sus pertenencias a mis compañeros/as (0.030), les pongo apodos que les ofenden o ridiculizan a mis compañeros/as

(0.001) y he insultado a mis compañeros/as (0.002).

Tabla 10. Relación de ítems de bullying con diferencia de sexo

Ítems	¿Cuál es tu sexo?	N	Rango promedio	P≤0.05
me han ignorado	MUJER	99	99.95	0.884
	HOMBRE	101	101.03	
me han rechazado	MUJER	99	97.59	0.347
	HOMBRE	101	103.36	
me han impedido participar en clases o en actividades recreativas	MUJER	99	99.09	0.564
	HOMBRE	101	101.89	
han hecho que me equivoque en clase en los deberes o tareas a propósito	MUJER	99	96.91	0.264
	HOMBRE	101	104.01	
me han insultado	MUJER	99	87.13	0.000
	HOMBRE	101	113.6	
me han llamado por apodos que me ofenden o ridiculizan	MUJER	99	95.97	0.126
	HOMBRE	101	104.94	
hablan mal de mi	MUJER	99	98.48	0.562
	HOMBRE	101	102.48	
me esconden cosas	MUJER	99	98.61	0.591
	HOMBRE	101	102.35	
me han echado la culpa de algo que yo no había hecho	MUJER	99	93.39	0.015
	HOMBRE	101	107.47	
me rompen cosas	MUJER	99	97.09	0.136
	HOMBRE	101	103.84	
me roban cosas	MUJER	99	100.87	0.882
	HOMBRE	101	100.13	
me pegan	MUJER	99	97.45	0.222
	HOMBRE	101	103.49	
me amenazan para meterme miedo	MUJER	99	98.6	0.264
	HOMBRE	101	102.36	
me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	MUJER	99	100.01	0.661
	HOMBRE	101	100.98	
me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	MUJER	99	100	0.759
	HOMBRE	101	100.99	
me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	MUJER	99	100.02	0.713
	HOMBRE	101	100.98	
me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	MUJER	99	100.02	0.581
	HOMBRE	101	100.97	

publicaron algo falso sobre mí (o mi familia en redes sociales)	MUJER	99	100.02	0.747
	HOMBRE	101	100.97	
se burlaron de mí en redes sociales	MUJER	99	98.54	0.248
	HOMBRE	101	102.43	
hackearon alguna de mis cuentas de correo o página web	MUJER	99	101.07	0.701
	HOMBRE	101	99.94	
he rechazado a mis compañeros	MUJER	99	94.28	0.067
	HOMBRE	101	106.59	
he ignorado a mis compañeros	MUJER	99	93.7	0.054
	HOMBRE	101	107.17	
he impedido participar en la clase a mis compañeros	MUJER	99	94.47	0.015
	HOMBRE	101	106.41	
he hecho equivocarse a un/a compañero/a de clases en tareas a propósito	MUJER	99	96.37	0.125
	HOMBRE	101	104.55	
he insultado a mis compañeros	MUJER	99	89.57	0.002
	HOMBRE	101	111.21	
les pongo apodos que les ofenden o ridiculizan a mis compañeros	MUJER	99	89.85	0.001
	HOMBRE	101	110.94	
hablo mal de mis compañeros	MUJER	99	101.19	0.770
	HOMBRE	101	99.82	
les he escondido cosas a mis compañeros	MUJER	99	97.1	0.265
	HOMBRE	101	103.83	
les he echado la culpa de algo que ellos no habían hecho	MUJER	99	96.49	0.074
	HOMBRE	101	104.43	
les he destruido sus pertenencias a mis compañeros	MUJER	99	96.55	0.030
	HOMBRE	101	104.38	
les he robado cosas a mis compañeros	MUJER	99	100.02	0.747
	HOMBRE	101	100.97	
he golpeado a mis compañeros	MUJER	99	94.38	0.034
	HOMBRE	100	105.57	
he obligado a hacer cosas con amenazas (traer dinero, hacer tareas)	MUJER	99	100.03	0.674
	HOMBRE	101	100.96	
he intimidado con frases insultos de carácter sexual a mis compañeros	MUJER	99	98.55	0.211
	HOMBRE	101	102.42	
he amenazado con hacer situaciones de carácter sexual a mis compañeros	MUJER	99	100.02	0.581
	HOMBRE	101	100.97	
he amenazado con armas, palo, navajas a mis compañeros	MUJER	99	99.54	0.432
	HOMBRE	101	101.44	
amenazo a mis compañeros para meterles miedo	MUJER	99	100.03	0.976
	HOMBRE	100	99.97	

publiqué algo falso sobre algún compañero (o sobre su familia) en redes sociales	MUJER	99	100.53	0.980
	HOMBRE	101	100.48	
me burle de un compañero en redes sociales	MUJER	99	98.09	0.171
	HOMBRE	101	102.87	
me metí a la cuenta de correo/página web de otra persona para molestarlo	MUJER	99	99.03	0.187
	HOMBRE	101	101.95	

Fuente: elaboración propia

En la tabla 11, se muestra la asociación entre roles de *bullying* y sexo, se encontró que el rol de *víctima-agresiva*, tiene un rango promedio de 86.23 para la *mujer* y 114.49 para el *hombre* y es significativo (0.000). Respecto al rol de *víctima* el rango para la *mujer* es 95.89 y para el *hombre* 105.02 y no es significativo (0.255), en el agresor/a la *mujer* tiene un rango promedio de 93.85 y el *hombre* de 107.02 y no es significativo (0.073).

Tabla 11. Roles en el bullying con diferencia de sexo

Roles	Sexo	N	Rango promedio	P ≤ 0.05
víctima agresiva	MUJER	99	86.23	0.000
	HOMBRE	101	114.49	
Víctima	MUJER	99	95.89	0.255
	HOMBRE	101	105.02	
Agresor	MUJER	99	93.85	0.073
	HOMBRE	101	107.02	

Fuente: elaboración propia

4.4 Análisis de la variable: percepción de las/os estudiantes de la actuación del/la profesor/a acerca de la resolución de conflictos

En la tabla 12, se exponen los análisis descriptivos del cuestionario comportamiento de las/os profesores, se encontró que la media más alta es de 2.94 con la pregunta podemos contar con algún/a profesor/a cuando alguien intenta abusar.

Tabla 12. Análisis descriptivos de los ítems del instrumento “comportamiento de profesores/as”

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
En los últimos 12 meses los profesores actuaron para prevenir problemas entre los compañeros	199	1	4	2.68	0.956
En los últimos 12 meses, los profesores no se enteran de los problemas entre compañeros	200	1	4	2.27	0.901
En los últimos 12 meses, los profesores ignoran los problemas entre compañeros	199	1	4	1.87	0.870
Los profesores en los últimos 12 meses no saben impedir los problemas entre compañeros	197	1	4	1.99	0.886
Los profesores en los últimos 12 meses intervienen activamente en resolver problemas de los compañeros	199	1	4	2.69	1.055
Los profesores en los últimos 12 meses actúan como mediadores en problemas de compañeros	198	1	4	2.75	1.040
En los últimos 12 meses podemos contar con algún profesor cuando alguien intenta abusar	197	1	4	2.94	1.079
Los profesores en los últimos 12 meses en mi escuela no he visto o no he vivido ningún problema entre compañeros	200	1	4	1.99	1.051

Fuente: elaboración propia

La tabla 13 se refiere a las frecuencias que tiene cada ítem del apartado de percepción de los/las estudiantes de la actuación de la/el profesor/a acerca de la resolución de conflictos se describe que ninguno de los ítems sobrepasa el 80% de porcentaje en sus respuestas.

Tabla 13. Frecuencias de cada ítem del apartado de percepción de los/las estudiantes de la actuación de la/el profesor/a acerca de la resolución de conflictos

No. Ítem	Ítem	Nunca	A veces	A menudo	Con frecuencia
----------	------	-------	---------	----------	----------------

CP1	Los profesores en los últimos 12 meses previenen problemas entre los compañeros	12%	30%	35%	22.5%
CP2	Los profesores en los últimos 12 meses no se enteran de los problemas entre compañeros	21%	40.5%	29%	9.5%
CP3	Los profesores en los últimos 12 meses ignoran los problemas entre compañeros	41.5%	32%	23%	3%
CP4	Los profesores en los últimos 12 meses no saben impedir los problemas entre compañeros	32.5%	41%	18.5%	6.5%
CP5	los profesores en los últimos 12 meses intervienen activamente en resolver problemas de los compañeros	17.5%	22.5%	32.5%	27%
CP6	los profesores en los últimos 12 meses actúan como mediadores en problemas de compañeros	14.5%	25%	30%	29.5%
CP7	En los últimos 12 meses podemos contar con algún profesor cuando alguien intenta abusar	13.5%	19.5%	24.5%	41%
CP8	En mi escuela no he visto o no he vivido ningún problema entre compañeros	42.5%	29%	15.5%	13%

Fuente: elaboración propia

En la tabla 14, se muestra el análisis de confiabilidad de la escala comportamiento de los/las profesores/as y da como resultado un Alfa de Cronbach de **0.74**

Tabla 14. *Análisis de confiabilidad mediante Alpha de Cronbach*

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
los profesores en los últimos 12 meses previenen problemas entre los compañeros	16.50	17.126	0.539	0.702

Los profesores en los últimos 12 meses no se enteran de los problemas entre compañeros	16.94	18.481	0.396	0.728
Los profesores en los últimos 12 meses ignoran los problemas entre compañeros	17.34	20.047	0.201	0.759
Los profesores en los últimos 12 meses no saben impedir los problemas entre compañeros	17.20	18.443	0.408	0.726
Los profesores en los últimos 12 meses intervienen activamente en resolver problemas de los compañeros	16.49	15.730	0.663	0.673
Los profesores en los últimos 12 meses actúan como mediadores en problemas de compañeros	16.44	16.289	0.591	0.689
Los profesores en los últimos 12 meses podemos contar con algún profesor cuando alguien intenta abusar	16.24	16.748	0.499	0.708
Los profesores en los últimos 12 meses en mi escuela no he visto o no he vivido ningún problema entre compañeros	17.22	19.098	0.240	0.759

Fuente: elaboración propia

En la tabla 15 se presenta el análisis factorial confirmatorio de percepción de los/las estudiantes de la actuación de la/el profesor/a acerca de la resolución de conflictos y se identifica que el ítem “*en mi escuela no he visto o no he vivido ningún problema entre compañeros/as*” covaría en dos factores y tiene baja carga factorial por esta razón se quitó **(0.203)** y **(0.185)**.

Tabla 15. *Análisis factorial confirmatorio de percepción de los/las estudiantes de la actuación de la/el profesor/a acerca de la resolución de conflictos*

Ítem	Factores	
	Mediación	Intervención Pasiva
el comportamiento de los profesores en los últimos 12 meses interviene activamente en resolver problemas de los compañeros	0.875	0.200

el comportamiento de los profesores en los últimos 12 meses actúa como mediadores en problemas de compañeros	0.871	0.101
el comportamiento de los profesores en los últimos 12 meses para prevenir problemas entre los compañeros	0.680	0.146
el comportamiento de los profesores en los últimos 12 meses podemos contar con algún profesor cuando alguien intenta abusar	0.675	0.121
el comportamiento de los profesores en los últimos 12 meses en mi escuela no he visto o no he vivido ningún problema entre compañeros	0.203	0.185
el comportamiento de los profesores en los últimos 12 meses ignora los problemas entre compañeros		0.739
el comportamiento de los profesores en los últimos 12 meses no sabe impedir los problemas entre compañeros	0.224	0.731
el comportamiento de los profesores en los últimos 12 meses no se entera de los problemas entre compañeros	0.212	0.618

Fuente: elaboración propia

En la tabla 16, denominada análisis factorial de la variable percepción de los/las estudiantes de la actuación de los/las profesores/as en la resolución de conflictos se muestra que se presentan dos factores: mediación e intervención pasiva en esta escala.

Tabla 16. *Análisis factorial de la variable percepción de los/las estudiantes de la actuación de los/las profesores/as en la resolución de conflictos*

	Mediación	Intervención Pasiva
el comportamiento de los profesores en los últimos 12 meses es que actúan como mediadores en problemas de compañeros	0.877	

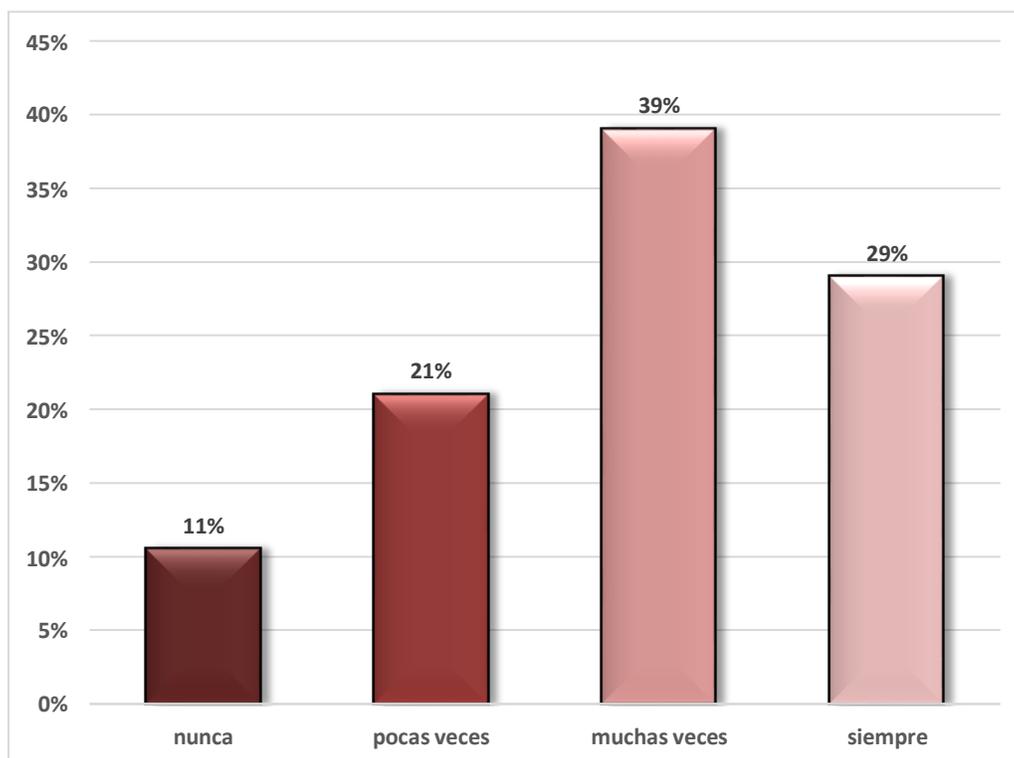
el comportamiento de los profesores en los últimos 12 meses es que intervienen activamente en resolver problemas de los compañeros	0.871
el comportamiento de los profesores en los últimos 12 meses es que podemos contar con algún profesor cuando alguien intenta abusar	0.678
el comportamiento de los profesores en los últimos 12 meses es que previenen problemas entre los compañeros	0.675
el comportamiento de los profesores en los últimos 12 meses es que ignoran los problemas entre compañeros	0.754
el comportamiento de los profesores en los últimos 12 meses es que no saben impedir los problemas entre compañeros	0.721
el comportamiento de los profesores en los últimos 12 meses es que no se enteran de los problemas entre compañeros	0.613

Fuente: elaboración propia

4.4.1 Frecuencia de la percepción de los/las estudiantes acerca de la actuación del/la profesor/a en la resolución de conflictos

En la figura 10 denominada frecuencia de la variable mediación de las/os profesoras/es en la resolución de conflictos se muestra que los/las estudiantes respondieron que el 11% nunca identificaron mediación por parte de la/el profesor/a, el 21% pocas veces, el 39% muchas veces y el 29% siempre.

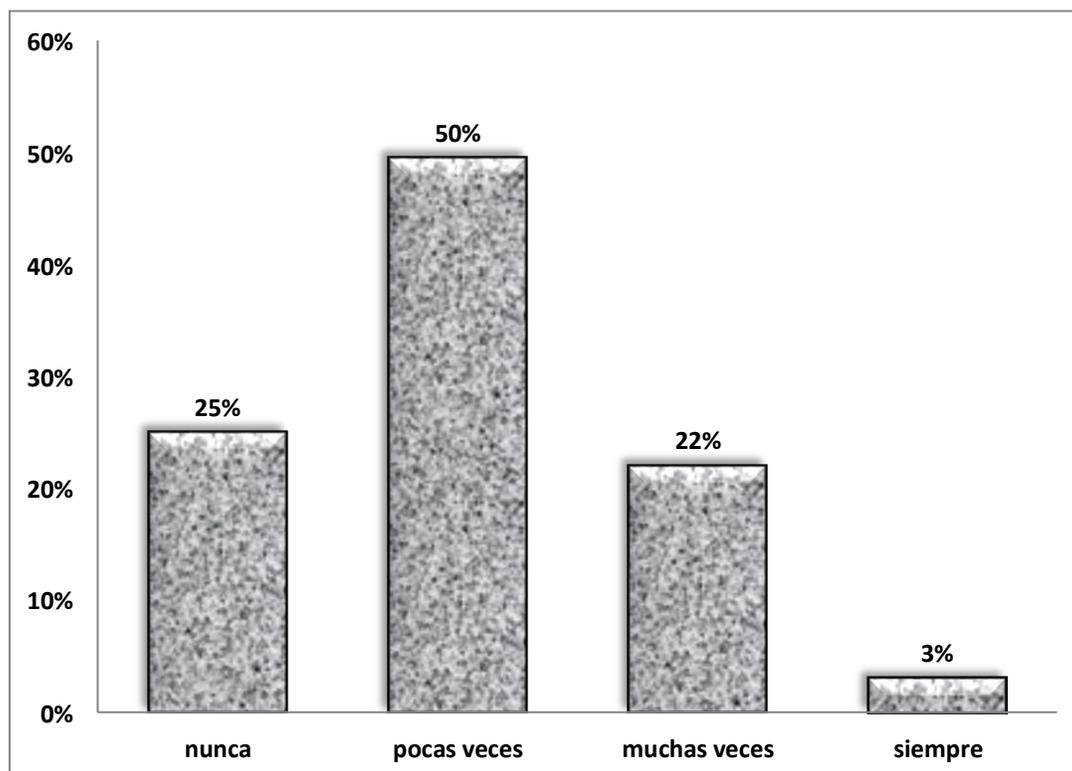
Figura 10. Frecuencia de la variable mediación de las/os profesoras/es en la resolución de conflictos (N=200)



Fuente: elaboración propia

En la figura 11, se expone la frecuencia de la *variable intervención pasiva de los/las profesoras/es en la resolución de los conflictos*, los/las estudiantes respondieron lo siguiente: 25% mencionan que nunca, el 50% pocas veces, el 22% muchas veces y el 3% siempre.

Figura 11. Frecuencia de la variable intervención pasiva de las/los profesores/as en la resolución de conflictos (N=200)

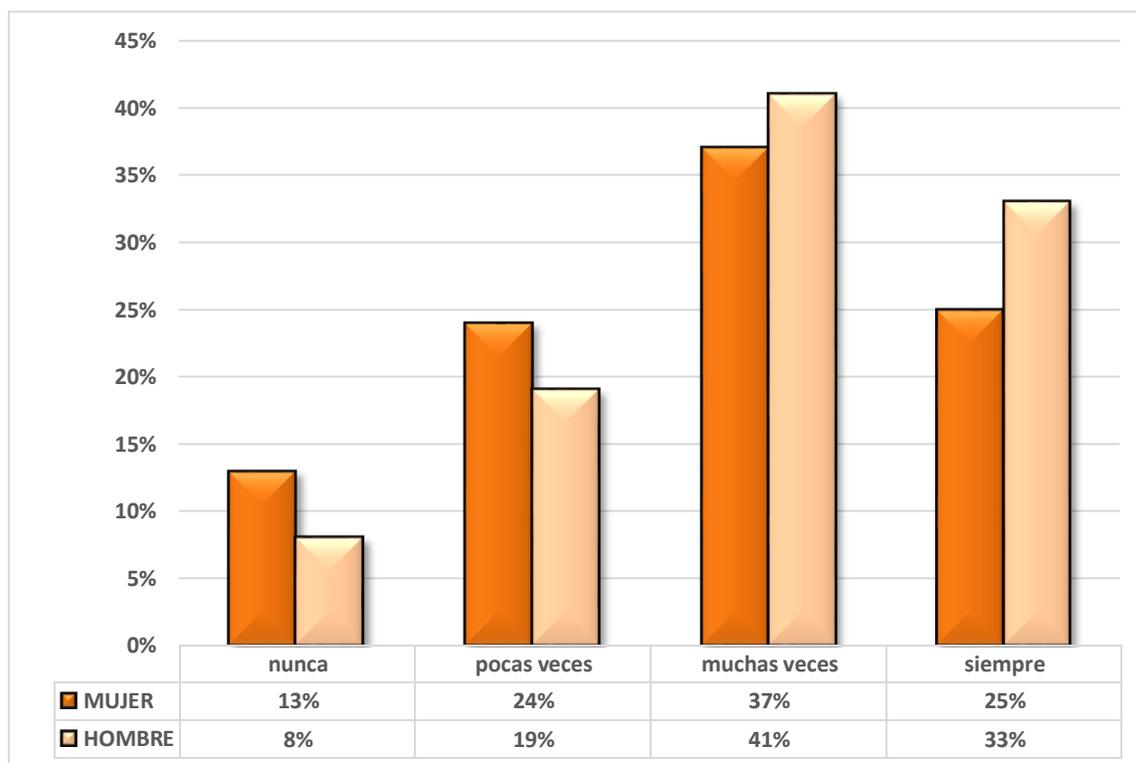


Fuente: elaboración propia

4.4.2 Diferencias de sexo respecto a la percepción de los/las profesores/as en la resolución de conflictos

En la figura 12, se muestran las frecuencias *por sexo de la mediación de los/las profesores/as en la resolución de conflictos*, los/las encuestados/as respondieron lo siguiente: las mujeres 13% nunca, 24% pocas veces, 37% muchas veces y 25% siempre, los hombres 8% respondieron que nunca, 19% pocas veces, 41% muchas veces y 33% siempre.

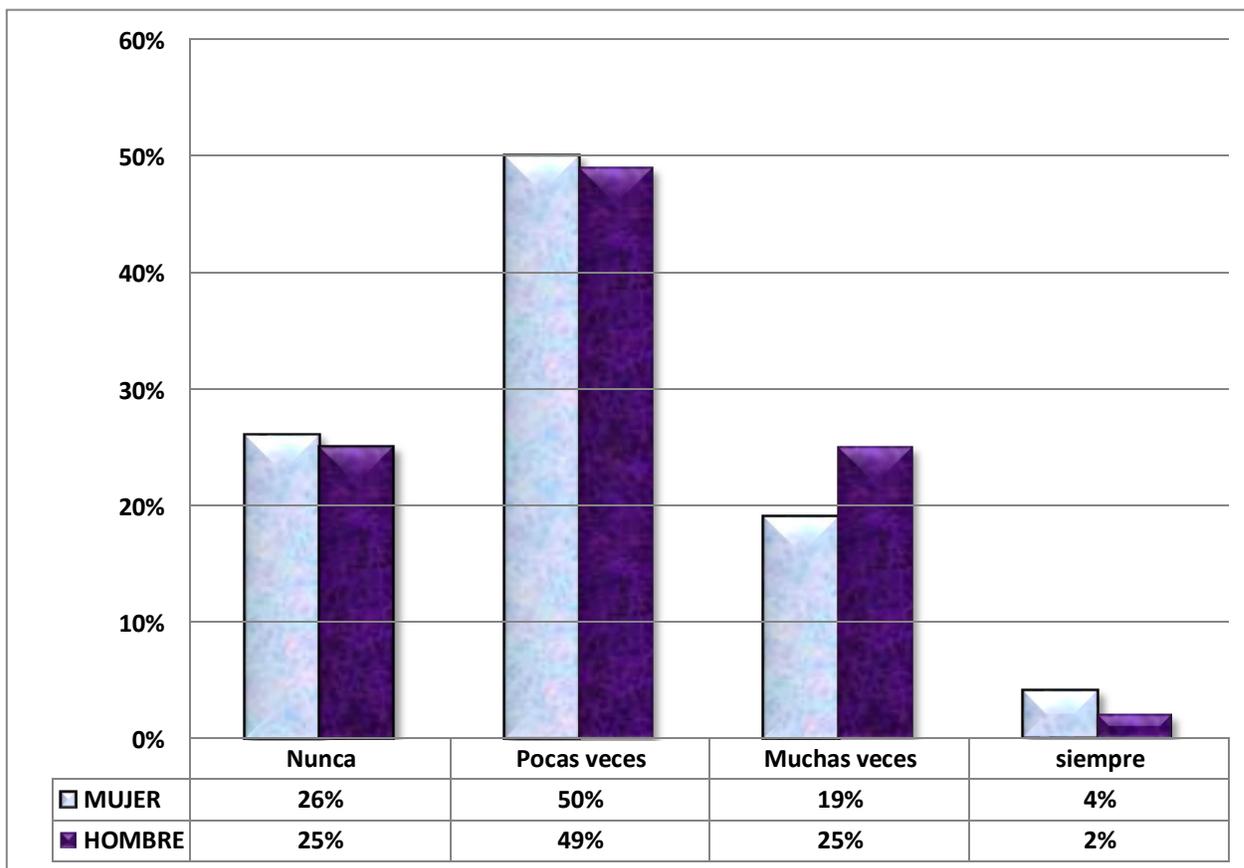
Figura 12. Frecuencia por sexo de la mediación de las/os profesoras/es en la resolución de conflictos (N=200)



Fuente: elaboración propia

En la figura 13, se describen las frecuencias *por sexo del factor intervención pasiva de los/las profesores/as en la resolución de conflictos*, los/las encuestados/as respondieron lo siguiente: las mujeres 26% nunca, 50% pocas veces, 19% muchas veces y 4% siempre, los hombres 25% identificaron que nunca, 49% pocas veces, 25% muchas veces y 2% siempre.

Figura 13. Frecuencia por sexo de la intervención pasiva de las/los profesores/as en la resolución de conflictos (N=200)



Fuente: elaboración propia

4.5 Asociación *bullying* y percepción de los/las estudiantes en la actuación de los/las profesores/as en la resolución de los conflictos

En la Tabla 17, se muestra la asociación de variable mediación de los/las profesoras/es en la resolución de conflictos con los roles de *bullying* y son víctima agresiva con (-0.238) víctima (-0.310) y agresor/a (-0.192) y tienen una asociación negativa.

Tabla 17. Asociación de la variable mediación de los/las profesores/as en la resolución de conflictos con los roles de bullying

Roles de bullying	Mediación de los conflictos	Valor p ($\leq p 0.05$)
Víctima agresiva	-0.238	0.001
Víctima	-0.310	0.000
Agresor	-0.192	0.007

Fuente: elaboración propia

En la tabla 18 se presenta la prueba de contraste ómnibus, en esta se muestra que si el valor $p \leq 0.050$ podemos proceder a los siguientes análisis por lo que mostramos que es significativo (**0.000**).

Tabla 18. Prueba de *contraste* omnibus

Chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes	Gl	$p \leq 0.050$
69.491	23	0.000

Fuente: elaboración propia

En la tabla 19, se muestra la prueba de bondad y ajuste que tiene un AIC corregido para muestras finitas (AICC) 174.147 y AIC consistente (CAIC) 272.930

Tabla 19. Prueba de bondad de ajuste

Parámetros	Valor	Gl	Valor/gl
Desviación	20.650	169	0.122
Desviación escalada	193.000	169	
Chi-cuadrado de Pearson	20.650	169	0.122
Chi-cuadrado de Pearson escalado	193.000	169	
Log verosimilitud	-58.181		
Criterio de información de Akaike (AIC)	166.363		
AIC corregido para muestras finitas (AICC)	174.147		
Criterio de información bayesiano (BIC)	247.930		
AIC consistente (CAIC)	272.930		

Fuente: elaboración propia

En la tabla 20, se muestra que el factor *mediación de las/los profesores/as en la resolución de los conflictos*, tiene un efecto (B) de (0.402) y una significancia de (0.026) en “nunca he recibido agresiones por parte de mis compañeros/as”. Respecto “a veces he recibido agresiones por parte de mis compañeros/as” tiene un efecto (B) de (0.242) y una significancia de (0.026).

El ítem “con frecuencia he recibido agresiones por parte de mis compañeros/as” tiene un efecto (B) de (0.051) y una significancia de (0.609). y “siempre he recibido agresiones por parte de mis compañeros/as” tiene un efecto (B) de (0.077) y una significancia de (0.664).

Respecto a intervención pasiva con *bullying* el/la estudiante que nunca ha recibido agresiones tiene un efecto (B) de (0.065) y una significancia de (0.664). En intervención pasiva con *bullying* el/la estudiante que respondió que a veces ha recibido agresiones tiene un efecto (B) de (0.077) con significancia de (0.669) con frecuencia tiene un efecto de (0.199) y significancia de 0.251. Respecto a la edad con *bullying* tiene una relación negativa (-0.055) y no es significativo (0.054). En cuanto a sexo, tiene un efecto positivo (0.193) y es significativo (0.000).

Tabla 20. Análisis de la variable *bullying* con los factores *mediación e intervención pasiva en los conflictos*

Constructo	B	Error	Límite Inferior de Wald	Límite Superior de Wald	Chi-cuadrado de Wald	gl	P≤0.05
Mediación con <i>bullying</i> (nunca=1)	0.402	0.1806	0.048	0.756	4.951	1	0.026
Mediación con <i>bullying</i> (a veces=2)	0.242	0.1086	0.029	0.455	4.963	1	0.026

Mediación con <i>bullying</i> (con frecuencia=3)	-0.051	0.0996	-0.246	0.144	0.262	1	0.609
Intervención pasiva con <i>bullying</i> (nunca=1)	-0.065	.1504	-0.360	0.229	0.189	1	0.664
Intervención pasiva con <i>bullying</i> (a veces=2)	0.077	0.1791	-0.275	0.428	0.183	1	0.669
Intervención pasiva con <i>bullying</i> (con frecuencia=3)	0.199	0.1731	-0.140	0.538	1.320	1	0.251
Edad con <i>bullying</i>	-0.055	0.0287	-0.112	0.001	3.726	1	0.054
Sexo con <i>bullying</i>	0.193	0.0519	0.091	0.295	13.818	1	0.000

Fuente: elaboración propia

De los resultados de este capítulo se halló que la percepción que tienen las/los estudiantes de la educación es que la mayoría espera encontrar un buen trabajo (66%) y no piensan dejar de estudiar (44%), y la razón por la que dejaría de estudiar sería por la necesidad económica (5%).

Con respecto al *bullying* en el bachillerato tecnológico encontramos que la frecuencia es baja en esta población (2%), que el rol que más se presenta es el de víctimas-agresivas (5%) y se refiere a las/los estudiantes que se vuelven agresivos/as después de haber sido víctimas, por largo tiempo y los agresores (5%) que son quienes realizan el *bullying*. Las agresiones que más se presentan son las de ignorar referentes al acoso social (1.68). Los lugares donde ocurren las agresiones a otros/as estudiantes identificamos que son en el aula y referente a las agresiones que ocurren en la escuela identificamos que las *mujeres* respondieron 45% que reciben insultos y amenazas y el 39% rechazo. Los *hombres* admiten

que el 67% obtuvo insultos y amenazas y 22% rechazo siendo estos últimos los tipos de acoso que más se presentan.

La percepción que tienen los hombres y mujeres de los/las profesores/as los primeros son los que identifican que tienen más apoyo de los docentes como mediadores de los conflictos y las mujeres contestaron que nunca o pocas veces en un porcentaje más alto. También se encontró que los/las estudiantes que perciben que los/las docentes realizan mediación en los conflictos tienen una asociación directa con la no implicación de conductas de *bullying*, ya sea en el rol de víctima o como agresor/a.

Capítulo 5. Discusión

En este apartado se presentan los objetivos alcanzados en este estudio y su contrastación con los hallazgos de otras investigaciones, el presente tuvo como objetivo determinar la asociación entre *bullying* y la percepción que tienen los/las estudiantes de la actuación de la/el profesor/a en la resolución de conflictos, en un espacio educativo a nivel medio superior, en el Estado de Morelos, en el período escolar 2018-2019. En esta investigación se asume la hipótesis inicial de que a mayores manifestaciones de *bullying* en el espacio educativo, habrá menor percepción favorable de los/las estudiantes acerca de la actuación del profesorado en la resolución de conflictos en un bachillerato en el estado de Morelos.

5.1 Conductas de *bullying* que se presentan en estudiantes de un bachillerato en Morelos

La incidencia de *bullying* en el bachillerato estudiado es del 2%, es bajo en comparación con otros estudios (Herrera-López, 2017, Santoyo y Frías, 2014 y Vega y González, 2016) que presentan índices más altos.

Se encontró que existen agresiones como son: los insultos, las amenazas y el rechazo social que se presentan dentro de la población estudiada y es importante que se visibilicen cuando se estudia el *bullying* en las intervenciones educativas. El estudio realizado por Ruiz, *et al.* (2015) en estudiantes de media superior en México, concuerda con los hallazgos encontrados en esta investigación, los resultados muestran que las principales manifestaciones de *bullying* son: el ignorar e insultar.

Un hallazgo importante de este estudio es que en los espacios escolares existen

violencias permitidas, las cuales pasan inadvertidas por las autoridades, pero que causan molestia en las/los estudiantes y generan rupturas en la sana convivencia. Para disminuir las agresiones, es importante que los/las adolescentes de EMS desarrollen competencias socioemocionales, ya que el fin de la educación es dotar a los/as alumnos/as de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para prepararlas/os para la vida (OCDE, 2000). Cuando no se alcanzan los saberes necesarios para aprender a convivir se crea en él/la joven rezago educativo, porque no cumple con el perfil esperado por la educación media superior. En este estudio se encontró que el *bullying* es la máxima expresión de violencia entre iguales, pero existen otras acciones que son importantes de atender en las escuelas como son: los insultos, las amenazas y el rechazo social, aunque no se realicen de forma continua.

Desde la Teoría de Bandura del aprendizaje social, las amenazas e insultos verbales terminan por convertirse en agresión física cuando el entorno escolar es hostil o no inhibe conductas agresivas y tienen efectos de largo alcance para las víctimas, al ser vistos por/las otros/as con menor capacidad de actuar por ser quienes reciben los ataques.

5.2 Los roles del *bullying* que se presentan en el bachillerato tecnológico en Morelos

Los roles del *bullying* que se hallaron en la población estudiada son tres: la víctima, el/la agresor/a y la víctima agresiva. De la víctima se devela que se presenta en un 4%, el agresor y la víctima agresiva en un porcentaje de 5%. Se identificó que las/os involucradas/os en estos dos últimos roles mayormente son hombres, esto en concordancia con diversos estudios (Rayzabal y Sanz, 2014, Elgar, *et al.* 2015, Chaux, 2013, Machimbarrena y

Garaigordobil, 2018). Esto se debe a que como lo menciona Wigdor (2016) el hombre en lo individual tiene permitido ejercer el poder por medio de violencia: física, psicológica y sexual lo que permite el control hacia los/las otros/as y socialmente no es así para las mujeres.

Otro hallazgo importante que coincide con los resultados encontrados en este estudio es el de Carney y Merrel (2001) que consideran que las víctimas son aquellas que reciben las agresiones, pero no se defienden, esto se corresponde con la baja autoestima y la poca habilidad social de los acosados, siendo así los más necesitados de intervención activa del profesor/a en la resolución de los conflictos.

La necesidad de brindarle a la víctima herramientas que fortalezcan sus competencias en la resolución de conflictos, los convierten en individuos autónomos capaces de resolver problemas en todos sus contextos, pudiendo así frenar los comportamientos agresivos dirigidos hacia ellos/as. Desde la postura de Bandura (1974) es importante desarrollar la capacidad de modificar la conducta a través de la autorregulación y la autoeficacia. Esto favorece que el/la estudiante adquiera las competencias necesarias para resolver de forma autónoma los problemas que ocurran en la convivencia diaria con sus compañeros/as y como consecuencia evita que recaiga la responsabilidad solo en el/la profesor/a sino que se convierta en un trabajo en conjunto con los educandos.

En este sentido resulta necesario desarrollar en el/la docente competencias que le permitan implementar estrategias para llevar a cabo la mediación en resolución de conflictos como proceso anterior al fenómeno de acoso escolar, o bien cuando se presentan actos agresivos. En la mediación escolar se sugiere que el/la profesor consienta que los/las

involucrados cuestionen las ideas que tienen acerca de sí mismos y del/a otro/a, y permita que sean ellos/as quienes se autorregulan internamente; en este proceso es importante que no solo el educando sea responsable, sino que todas las partes implicadas en el desacuerdo, dialoguen en relación con sus creencias y sentires.

5.3 Diferencias de sexo en el *bullying*

La representación social de lo que significa ser hombre o mujer en los distintos ambientes sociales, no sólo se relaciona con la forma de comportarse y el papel que juega cada uno/a, sino con los derechos que ambos tienen como personas, donde las diferencias biológicas acaban siendo la justificación perfecta de la desigualdad del ejercicio de sus capacidades (Tuñón y Bobadilla, 2005). En un estudio realizado por Garaigordobil (2017) encontró que los hombres son los que ejercen mayor *bullying* que las mujeres, coincide esta investigación con los resultados obtenidos por la autora de este trabajo. Sin embargo, en una publicación reciente de Larrain y Garaigordobil (2020) encontraron que no existía diferencias entre ambos sexos. En las investigaciones de Rayzabal y Sanz (2014) Elgar y cols. (2015) y Chaux (2013) muestran que los varones están involucrados con mayor frecuencia en conductas de violencia entre iguales.

Las motivaciones de hombres y mujeres para agredir son distintas, de acuerdo con Dellasega y Nixon (2003) las chicas se enfocan en realizar acciones negativas del tipo social y psicológico, como por ejemplo ignorar o bien excluir, para romper las redes grupales de sus compañeras. Pero según Perdomo (2000) el sexo masculino realiza *bullying* para obtener poder. Este patrón se ha venido transmitiendo de generación en generación y es el resultado

como lo expresan Palomero y Fernández (2001) de la exaltación del machismo y los estereotipos de nuestra sociedad de lo que es ser hombre.

5.4 Percepción que tienen los/las estudiantes de la actuación de la/el profesor/a en la resolución de conflictos dentro del espacio educativo

Respecto a la percepción que los/las estudiantes tienen acerca de la mediación que realizan los/las profesores/as en la resolución de los conflictos, encontramos que la mayoría de la población estudiada la perciben positiva. Esto se debe a que cuando el/la docente despliega sus conocimientos desde un enfoque por competencias gestiona estrategias encaminadas al desarrollo de aprendizajes significativos y permite que las/os jóvenes apliquen los saberes en su vida personal, social y laboral. Cuando el/la docente centra el conocimiento en los/las estudiantes, permite que construyan en conjunto con los/las alumnos/as el aprendizaje, de saber ser, saber convivir y saber hacer es en este momento que el/la profesor/a se convierte en mediador entre el/la estudiante y su aprendizaje.

En contraste, cuando los/las estudiantes perciben una intervención pasiva en la resolución de los conflictos, esto genera desmotivación y desinterés en el aprendizaje y deteriora la relación alumno/a-maestro/a. Es importante que los/las maestros/as adquieran competencias docentes que les permitan identificar las situaciones de acoso escolar, con respecto a su magnitud, o bien a su repetitividad. Además, encontramos que la mediación en los conflictos por parte de las/los docentes cuando sé es víctima o agresor/a cobra relevancia, debido a que las/os estudiantes que no se autorregulan, necesitan de una intervención externa, como inhibidores de la conducta o bien contenedores y es el/la maestro/a el que cumple esta función por ser el/la más cercano/a a ellos/ellas.

El rol de la/el maestro/a como mediador/a a la hora de resolver conflictos al interior del aula requiere nuevas habilidades, ya que proporciona una herramienta idónea para actuar frente a los desacuerdos que se presenta en el salón de clases, constituyendo un potencial transformador de las personas y la cultura institucional (Santos, *et al.* 2004). Sin embargo, Sartori y Sanjurjo (2018) encontraron que los/las docentes perciben como una relación ideal, la unilateralidad donde el/la maestro/a provea y el/la estudiante recibe, la cual carece de reciprocidad y colectividad. Betancur-Agudelo, *et al.* (2018) muestran que las prácticas escolares se focalizan principalmente en el control de los/las alumnos/as, a través de procesos de repetición, ensayo y práctica. Como afirma Gómez (2018) en el proceso de aprendizaje, es mejor que los/las estudiantes socialicen el conocimiento con sus pares, lo que permite una mejor asimilación de los conceptos por parte de las/los alumnos/as.

Los/las alumnos/as no deben esperar a que sea el/la docente quien les resuelva los problemas, sino que se debe dotar al estudiante de habilidades socioemocionales que le permitan interactuar con el/la otro/a a través de la convivencia pacífica en el que el diálogo sea una actividad que permita que las partes involucradas reflexionen en las representaciones que tienen acerca de la violencia y como consecuencia construyan nuevos saberes en conjunto.

El reto de los/las docentes, se centra en crear espacios de conocimiento para que los/las estudiantes adquieran saberes académicos y sociomorales (Alegría-Rivas, 2016). Sin embargo, en este estudio se expone que los/las estudiantes esperan que los/las maestros/as sean quienes resuelvan los conflictos en el aula. Por lo antes dicho, se encontró que los/las

alumnos/as no han desarrollado la capacidad de transformar los problemas en soluciones y que el cambio de paradigma educativo, sólo han permanecido en el discurso y no se relaciona con los actos que se realizan dentro del salón (Acuña y Pons, 2018) debido a que el/la profesor/a sigue siendo el protagonista en el salón y no ha cedido la batuta a los/las estudiantes para que construyan y reproduzcan el aprendizaje adquirido. La causa deviene de que las/los maestros destinan pocas horas a su formación individual y desde lo institucional, son pocas las actividades que se realizan, un ejemplo de ello, es la asistencia a talleres que no favorecen los procesos de reflexión y su función solo se reduce a la entrega de información (Barraza-Barraza, *et al.* 2016).

Para que el rol de los/las docentes cambie y como consecuencia se rompan las estructuras mentales que tienen los/las alumnos/as acerca de lo que perciben que es ser un/a profesor/a es importante que se construya una nueva representación desde la formación académica de los/las docentes y sus conocimientos disciplinarios adquiridos, para que identifiquen la importancia de co-construir junto con sus estudiantes aprendizajes significativos (Flores, *et al.* 2020).

En definitiva, un hallazgo importante de este estudio es que si existe una relación entre la manera que las/los estudiantes perciben a sus maestros/as y el que los/las alumnos/as se involucren en uno de los roles de acoso (víctima, víctima-agresiva y agresor), esto se debe a que son las/los profesores/as quienes están en mayor contacto con los/las estudiantes. Además, de que las/los docentes coadyuvan a que las/los alumnos/as desarrollen competencias para saber-saber, saber-ser, saber-convivir y saber-hacer, como consecuencia

cuando las habilidades no se adquieren, las/los alumnos no podrán construir relaciones sanas en ningún de los contextos en que se desenvuelva y la educación no cumple el objetivo de formar individuos educados para la paz. Cabe destacar que el *bullying* es un problema que es el reflejo de lo social y las relaciones que se construyen fuera de la escuela, por lo que, no es solo responsabilidad de las/los profesoras/es, sino de cada uno de los miembros de la sociedad.

5.5 Percepción que tienen las/os estudiantes sobre la actuación del/la profesor/a, en la resolución de conflictos entre estudiantes nivel medio superior, en el estado de Morelos con *bullying*.

La perspectiva de Bandura (1973) menciona que la agresión se despliega cuando existe exposición continua de estos comportamientos en contextos inmediatos (familia, medios de comunicación) sin embargo no solo la exhibición de las conductas violentas implica la adopción, sino que es necesario un despliegue de habilidades cognitivas que permitan que el/la individuo/a las incorpore internamente, una vez aprendidas es necesario que el contexto social en el que se desenvuelve el/la individuo acepte las conductas agresivas, para que el individuo las siga reproduciendo pero cuando son sancionadas, se crea un mecanismo inhibitor que evita su repetición.

Para Bandura (1973) las conductas agresivas pueden ser inhibidas desde la exterioridad a través del castigo social o bien internamente a través de la autorregulación y para desarrollar esta última es necesario que el sujeto se crea autoeficaz mediante el desarrollo de sus competencias. Siguiendo este orden de ideas se encontró en este estudio que un vacío en la mediación de conflictos es que las intervenciones no se han enfocado en

desarrollar en los/as sujetos la autoeficacia, pues solo muestran que la mediación es una herramienta para llegar a acuerdos, pero es importante focalizarse en desarrollar competencias para que los actos agresivos no se sigan reproduciendo, a través de que el individuo se crea capaz de frenarse por sí mismo.

Sin embargo, Valle, *et al.* (2018) han encontrado que los/las docentes no protegen a las víctimas ni median situaciones de acoso, el motivo es que no cuentan con una capacitación suficiente y existe falta de formación para resolver los conflictos. De ahí la importancia de que él/la docente sea capacitado/a (Andino, 2017) de lo contrario, se naturalizan las agresiones que ocurren en el salón de clases, o bien muchas veces no identifican la profundidad o el desequilibrio de poder en las relaciones estudiantiles. La normalización de actos violentos implica que los/las maestras no sean sensibles a las diferentes manifestaciones de *bullying* (Mucheraha, *et al.* 2018). En otras palabras, los/las maestros/as, se convierten en mantenedores y alentadores de las agresiones al no frenarlas antes de que desemboque en acoso escolar.

Además de que las acciones no permanecen en el tiempo, ya que los/las profesores/as se sienten inseguros de intervenir a causa de las reacciones de los/las estudiantes. De acuerdo con Mucheraha, *et al.* (2018) las acciones que realizan los/las docentes para resolver los conflictos están basadas en imponer su autoridad, seguidas de un trabajo directo y no punitivo con el/la perpetrador/a. En consecuencia, las bajas tasas de actuación de los/las maestros/as se deben a una falta de conciencia que refuerza en los/las estudiantes que el acoso escolar no tiene ninguna consecuencia disciplinaria.

Cabe destacar que en la población estudiada se encontró que los/las estudiantes perciben que los/las profesores/as median en los conflictos, lo que permitió que la frecuencia de *bullying* fuera baja, en concordancia con lo que menciona Pérez (2016) el cual identifica que el cambio de actitudes y habilidades para resolver los conflictos por parte de los/las docentes favorece que se minimice el acoso en el salón.

Con base en Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata (2014) el fenómeno del *bullying* está mediado por las interacciones que se dan dentro del aula, ya que cuando no existen relaciones de cordialidad, surgen los problemas de convivencia escolar. Aunado a ello, la falta de formación pedagógica de los/las profesores/as para resolver problemas es un factor que determina que no se detecten los conflictos, aún y cuando estas conductas se acompañan de otras como el ausentismo y que pueden desembocar en deserción escolar.

De acuerdo con Asch (1952) la percepción que las personas tienen de otras se crea a partir de los juicios y creencias que interactúan entre sí, en este estudio se encontró que los/las alumnos/as siguen teniendo la representación de que es el/la maestro/a quien tiene que resolver los conflictos entre iguales, esto ocasiona que los/las docentes sigan reproduciendo un método educativo tradicional y mantienen una estructura desigual, en el que se ve al docente como el único capaz de modificar las dinámicas, sin embargo es importante que los/las estudiantes identifiquen su capacidad de agencia, a través del desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan que desplieguen la autoeficacia, ya que el/la estudiante es el que tiene que estar en el centro de su propio aprendizaje y convertirse en un ser autónomo capaz de reflexionar acerca de sus actos para reconocerse a sí mismo y al/a otro/a.

Tal como lo expresa Muñoz (1998) la escuela desarrolla aprendizajes que permiten que el/la estudiante maneje sus emociones, afectos y valores. Cuando no se aprenden en el proceso de escolarización, esto impacta en toda la vida de la/el estudiante. Desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje social los modelos sociales, como son la familia, los medios de comunicación y la sociedad promueven un determinado comportamiento, pero lo que permite que el individuo imite y reproduzca la agresión, es que el/la sujeto no reflexione acerca de sus propios actos. Para que exista un cambio conductual se sugiere que las personas cuestionen sus propias creencias y juicios acerca de lo que es el conflicto y cómo resolverlo.

Según Tieghi (2004) cuando no se resuelven los conflictos de forma positiva se da una desorganización social, esto se refiere a que se aprende a ser negativo porque esa es la forma exitosa de relación con el medio en el que se interactúa. Es importante entender que el *bullying* es una transgresión a la convivencia. (Vega y González, 2016). Como consecuencia cuando los/las estudiantes no desarrollan habilidades para comunicarse, y no aprenden a interactuar con el/la otro/a (Aguilera *et al.* 2007) provoca que en las relaciones dentro de la escuela se dé la exclusión e intolerancia. Una forma de solucionar los conflictos es que se conviertan en acoso escolar es incorporar en las prácticas, el aprendizaje cooperativo en el aula, en el que la transmisión de conocimiento no se situó solo en él/la profesor/a, sino que se distribuya entre todos/as, esto a su vez fortalece las interacciones escolares (León, *et al.* 2016).

Un elemento para desarrollar en las intervenciones educativas es la comunicación entre estudiantes y con el/la profesor/a, debido a que se encontró en este estudio que el salón es donde mayormente ocurren las agresiones.

Es necesario mostrar que la escuela es un reflejo de la sociedad en la que vivimos, el *bullying* no es un problema aislado del resto de las relaciones sociales que viven los/las jóvenes, sino que están en perfecta sintonía con el ambiente social, cultural y mediático con el que se relacionan (Castillo y Pacheco, 2008) luego entonces, si existe violencia en las instituciones y en la sociedad en general, no se puede educar para la paz, ya que las interacciones basadas en el irrespeto perpetúan la violencia (Jares, 2012). En efecto, retomamos que el acoso es un reflejo de los problemas sociales y culturales que se viven día a día, pero hay un pequeño resquicio de cambio cuando dentro de la escuela las relaciones se tornan activas en el diálogo y la resolución de conflictos.

Conclusiones

En este estudio encontramos que el *bullying* es un problema grave y emergente a nivel mundial que se presenta en diferentes países (Estados Unidos, Colombia; Brasil, España, etc.) y que se ha convertido en una pandemia, por presentarse a nivel mundial. En nuestro estudio encontramos que el *acoso escolar* se presenta en un porcentaje bajo, pero existen otro tipo de violencias como la agresión, que se realizan en la población estudiada, debido a ello, identificamos que las intervenciones educativas pueden focalizarse en las conductas agresivas, por ser la antesala del *bullying*.

Respecto a la mediación en la resolución de los conflictos se encontró que, la intervención que realiza el/la profesor/a se focaliza en evitar que se siga reproduciendo la agresión entre iguales a través de sancionar y regular la conducta de los/las estudiantes sin embargo, en este estudio proponemos que la mediación por parte de la/el profesor/a desarrolle la autoeficacia y la autorregulación, ya que favorece que el/la individuo/a se sitúe al centro de su propio aprendizaje, al permitir que los/las estudiantes se creen capaces de resolver los desacuerdos por ellos/as mismos/as y evita que los/las alumnos/as sean sancionados, sino que sean ellos/ellas quienes desarrollen mecanismos para frenarse a través de la autoobservación, la autorreacción y el desarrollo de agencia.

Esta investigación fue analizada a través de la mirada de Bandura (1973, 1985) del aprendizaje social, esto nos permitió reproducir el supuesto teórico a la realidad derivado de ello, se encontró que existen mecanismos que permiten que las/los estudiantes inhiban conductas violentas a través de la sanción y el castigo pero no son suficientes cuando el/la alumno/a adquiere beneficios como por ejemplo, ser popular por agredir a sus compañeros/as, luego entonces se expone que un factor protector en el *bullying* es el desarrollo de las competencias sociomorales en los/las estudiantes, esto con la finalidad de que adquieran aprendizajes significativos que trascienda las fronteras escolares a través de aplicarla su aprendizaje en distintos ámbitos de la vida como son el cuidado de sí mismo, el respeto del otro/a y la autonomía.

La utilidad metodológica de esta investigación se encuentra en la viabilidad del instrumento aplicado en la población estudiada, derivado de la revisión de la literatura

encontramos que existen pocos instrumentos que han sido aplicados en EMS, además de que algunos solo presentan el análisis de confiabilidad y no el análisis factorial. El presentar el análisis de contenido del instrumento permite generar insumos para posteriores investigaciones respecto al uso de instrumentos en poblaciones similares.

Por último, se concluye que los/las estudiantes siguen necesitando de la intervención de la/el docente en la resolución de los conflictos, esto indica que siguen percibiendo como positiva la regulación externa de su propio actuar, esto debido a que no han desarrollado mecanismos internos para la autorregulación, como consecuencia se sugiere que los/las estudiantes no han desarrollado las competencias socioemocionales para aprender a convivir, generando rezago educativo en los/las jóvenes y favoreciendo que los/las docentes solo apliquen mecanismos de control y no desplieguen las competencias docentes necesarias para desarrollar en los/las alumnos/as aprendizajes significativos.

Recomendaciones

Que la educación formal prevenga agresiones como, por ejemplo; el insulto, las amenazas y el rechazo social. A través de generar intervenciones educativas, para frenar las molestias que se dan entre estudiantes, antes de que desemboquen en *bullying*.

Con respecto a las instituciones escolares es importante que desarrollen en los/las estudiantes competencias socioemocionales, para que aprendan a convivir. Ya que el nivel medio superior prepara a las/los jóvenes para que se inserten al mercado laboral o bien ingresen a las universidades. Por lo tanto, los/las alumnos/as que no hayan desarrollado la capacidad de resolver los conflictos desde los aprendizajes esperados de aprender a ser y a

convivir, no se sentirán capaces de enfrentar nuevos retos en los contextos en los que se inserten.

Construir educación para la paz, implica entender que los problemas de las escuelas son el reflejo de una sociedad, ya que las/los estudiantes sólo reproducen las conductas que se presentan fuera de la escuela y al ser aceptadas dentro de los grupos de alumnos/as en los contextos escolares perciben que es normal y natural comportarse de forma violenta.

Formar a las/los profesoras/es para atender conflictos mediante la mediación escolar y que se enfoque en desarrollar la autoeficacia, la autorregulación y la capacidad de agencia en los/las docentes y las/los alumnos/as. Así mismo otras acciones que se pueden llevar a cabo, son:

- Hacer un trabajo de investigación centrado en la víctima agresiva en su trayectoria escolar en nivel superior o su inserción a la vida laboral.
- Investigar para identificar como la satisfacción personal de la/el profesor influye en las/los estudiantes.
- Desarrollar estudios cuantitativos comparativos en otros contextos.
- Ejecutar intervenciones acerca del cambio de representaciones de los/las estudiantes respecto a su actuar frente a los conflictos que les acontecen.
- Efectuar estudios transversales para ver el impacto de las intervenciones en el aula.
- Realizar estudios transculturales, para identificar cómo influye el contexto en el *bullying*.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, H., Londoño-Vásquez, D., Restrepo-Ochoa, D. (2017). Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: una experiencia investigativa en Antioquia. *Katharsis*, 24, 157-182, <https://cutt.ly/9yINbU3>
- Acuña G., L. A.; y Pons B., L. (2018). La calidad de la educación básica: significados desde la práctica docente, *Atenas*, vol. 1, núm. 41.
- Disponibile en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055151001>
- Aguilar, R. (2010). Índices de violencia. Recuperado el 1 de febrero de 2013, de: <http://www.etcetera.com.mx/articulo.php?articulo=4892>
- Aguilar, Y. P., Valdez, J. L., González-Arratia, N. I. y González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 18(2).
- Aguilera T., J. R., Castillo R., A., y García S., J. (2007). Percepción de los roles docente-estudiante: problema que influye en la calidad de la enseñanza. *Innovación Educativa*, 7(38), pp. 53-76 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421217004>
- Ajenjo F. y Bas, J. (2005). Diagnóstico de violencia escolar, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile/Fundación Paz Ciudadana. Disponible en <http://observatorioperu.com/lecturas%202010/agosto%202010/validacion->

[instrumento-para-medir-violencia-escolar.pdf](#)

Ajzen, I. y Fishbein, M. (2000) Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes, *European Review of Social Psychology*, 11:1, 1-33, DOI: 10.1080/14792779943000116

Alegría-Rivas, L. M. E. (2016). Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar. *Ra Ximhai*, 12 (3), 397-413. <https://cutt.ly/1yLMgc9>

Alonso-Tapia J. y Nieto C. (2019) Clima emocional de clase: naturaleza, medida, efectos e implicaciones para la educación, *Revista de Psicodidáctica*. 24, (2), pp. 79-87.

Alckmin-Carvalho, F., Izbicki, S., y Melo, M., Da Silva, H. (2014). Behavior problems according to victim of *bullying* and their teachers. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(3), 834-853.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S180842812014000300008&lng=en&tlng=en

Albaladejo, B. A. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*, [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante].
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf

Almeida Z. M., de Medeiros, P., Pereira, B. y Cardoso, F. L. (2016). *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*, 42(1),181-198

Álvarez, P. J: P, (2015). *El bullying escolar y la competencia socioemocional: hacia un*

diseño de estrategia educativas antibullying. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6489/1/JohannaÁlvarez_2015_Bullyingestrategias.pdf

Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behaviour: a meta-analytic review of the scientific literature [Efectos de los videojuegos violentos sobre el comportamiento agresivo, la cognición agresiva, el afecto agresivo, la excitación fisiológica y el comportamiento prosocial: una revisión metaanalítica de la literatura científica]. *Psychological Science*, vol. 12, 353-359.

Anderson y Bushman. (2002). Human Agression, *Annual Review of Psychology*, 53:1, 27-51,

<https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>

Andino J., R. A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad*, 13(1), 108-119.

<https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>

Ansary, S. N., Elias, J. M., Greene, B. M., y Stuart, G. (2015). Best practices to address (or reduce) Bullying in schools. *Kappanmagazine*, 97(2), 31, <https://cutt.ly/0y11i6h>

Aragón-Vargas, L. F. (2017). ¿Qué es la ciencia y hasta dónde puede llegar?, pensar en movimiento revista de ciencias de ejercicio de la salud, pp. 1-13

- Aranzales, D. Y., Castaño, C. J., Figueroa, S., Reinaldo, A., Jaramillo, R. S., Landazuri Q., J., Muriel, F. V., Rodríguez, R. A., y Valencia, C. K. (2014). Frecuencia de acoso y ciberacoso, y sus formas de presentación en estudiantes de secundaria de colegios públicos de la ciudad de Manizales. *Archivos de medicina* (col), 14(1), 65-82.
- Arellano, R. (2003) “Género, medio ambiente y desarrollo sustentable: un nuevo reto para los estudios de género” *Revista de Estudios de Género La Ventana* vol. 17.
- Arellano, N., Chirinos, Y., López, Z., y Sánchez, L. (2007) “Los tipos de maltrato entre iguales” *QuadernsDigitals*, pp.1-18.
- Arístegui, R., B., Domingo, L. J., López, R., Muñoz, B., y Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psykhe*, 14(1), 137-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100011>
- Aron, A. y Aron, E. (2001) *Estadística para Psicología Bs.As.* Pearson Education.
- Arón, A.M. y Milicic, N. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Revista Psykhé*, 9 (1), 117-124.
- Arón, A. M. y Neva M. (2004). Clima escolar. Documento de Valoras UC. P.1 Unesco. Santiago: Editorial Andrés Bello
- Arteaga B. N., y Lara C. V. (2004) Violencia y distancia social: una revisión, *Papeles de población*. 40 pp. 169-191.
- Arriaga-Ramírez, J. C. P., Ortega-Saavedra, M. G., Meza R., Gustavo, Huichán O., F., Juárez

- M., E., Rodríguez C., A., y Cruz-Morales, S. E. (2006). Análisis conceptual del aprendizaje observacional y la imitación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 87-102. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000100006&lng=pt&tlng=.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000100006&lng=pt&tlng=)
- Ascencio M. C., (2011). Le voy a cantar un tiro, apuntes sociológicos sobre los códigos de la violencia escolar en secundarias públicas de la ciudad de México. Un estudio de caso. *Tesis que para obtener el título de maestro en estudios políticos y sociales*. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma de México.
- Asch, S. E. (1952). *Psicología social*. EUDEBA
- Ascencio M., I. y Fernández D., J. (1991). El clima de las instituciones de Educación Superior, *Revista complutense de Educación*, Vol. 2 (3) pp. 501-518.
- Avilés, M. J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, M., J. M. (2009). Victimización percibida y *bullying*. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 9(5), 7-28.
- Avilés M., J. M. (2013). Herramientas para la evaluación del *bullying*, *Est. Aval. Educ., São Paulo*, vol. 24, núm. 56, pp. 138-167.
- Avilés M., J. M. y Monjas C., I. (2005) Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI

- (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales *anales de psicología*, vol.21 núm. 1, pp. 27-41.
- Avilés, J.M., Torres, N., y Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16, pp. 863-886.
- Azamar, A. A., (2015). El modelo educativo en México: una revisión de su alcance y una perspectiva para el futuro. *Rastros rostros*, vol. 17, pp. 1-28, [http: doi 10.16925/ra.v17i31.1094](http://doi.org/10.16925/ra.v17i31.1094)
- Bandura. A. (1973). *Aggression: a social learning analysis [Agresión: un análisis del aprendizaje social]*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México, Trillas.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996). *Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 364-374.
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.

- Barbieri, T. D. (1993). Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. *Debates En Sociología*, vol. 18, pp.145-169.
- Barnes J.A. (1954) *Class and Commitee in a Norwegian Island Parish* [Clase y comité en una parroquia isleña de Noruega]. *Humans Relations*
- Barraza-Barraza, L., Romero - Morales, C. I., y Barraza - Soto, I. (2016). Un ejercicio de reflexión sobre la práctica docente: ¿temores ocultos?. *Ra Ximhai*, 12(6), 509-523.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194034>
- Batista Foguet, J. M. B. y Gallart, G. C. (2000). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. Madrid: La Muralla, S.A
- Bauman. (2005). *Vidas desperdiciadas*. Paidós.
- Bauman, S. y Bellmore, A. (2015) *New Directions in Cyberbullying Research, Journal of School Violence*, 14:1, 1-10, DOI: 10.1080/15388220.2014.968281
- Bausela H., E. (2008). Estrategias para prevenir el *bullying* en las aulas. *Psychosocial Intervention*, Vol. 17 núm. 3, pp. 369-370.
- Behar R. D. S. (2008). *Metodología de la investigación*. Edit. Shalom.
- Benítez, J. L., Fernández, M. y Berbén A. G. (2005) Conocimiento y actitud del maltrato entre alumnos (*bullying*) de los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26; 71-84.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56642/conocimiento%20y%20actitud%20N26.pdf>

[?sequence=1](#)

Benítez J. y Justicia F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno.

Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. Vol. 4 núm. 2, pp. 151-170.

Bermúdez-Aponte, J. J., Pedraza O., A. y Rincón R., C. I. (2015). El clima organizacional en

universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes. *REDIE. Revista*

Electrónica de Investigación Educativa, 17(3),1-12.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15540997001>

Bermúdez-Valle, A. (2016). Acoso en la Escuela Salvadoreña: Más allá del *Bullying*.

Ciencia, Cultura Y Sociedad, 2(1), 39-49. <https://doi.org/10.5377/ccs.v2i1.2912>

Bernardini, C. H y Maia, H. (2010). *Bullying* escolar: una análise do discurso de profesores

[*Bullying* escolar: un análisis del discurso de profesores]. *Capa*, v. 9, n. 2

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2754>

Betancur-Agudelo, J. E., López-Ávila, C. R. y Arcila-Rodríguez, W. O. (2018). El docente

de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios*

Educativos (Colombia), 14(1), <https://cutt.ly/Yy11LKw>

Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*

[Rechazo de los compañeros. Desarrollo, procesos y estrategias de intervención. New

York. The Guilford Press.

Bisquerra A., R. (2010). Características generales de la educación emocional. En R.

Bisquerra Alzina (Coord.), *La educación emocional en la práctica*. Cuadernos de

Educación 60, Universitat de Barcelona.

Blanco B., E. (2009). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México. En *memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 10: Interrelaciones educativas-sociedad. Veracruz, Veracruz, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.*

Blaya, C., Debarbieux, É., Rey-Alamillo, R. y Ortega-Ruiz, R. (2005). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-31. http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.pdf

Bogardus E., (1959). *The new social research* [La nueva investigación social]. Nueva York.

Borgobello, A., S., M. y Sanjurjo, L. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83455923002>

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Boqué, C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades*.
Barcelona:

Octaedro-Rosa Sensat

Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: manual de negociación y mediación para docentes*, Universidad Nacional tres de febrero.

Bradshaw, C.P., Koth, C.W. y Thornton, L.A. (2009). Altering School Climate through

- School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a Group-Randomized Effectiveness Trial. *Prev Sci*, vol. 10, pp. 100
<https://doi.org/10.1007/s11121-008-0114-9>
- Brando, J. (2013). La agresión en el contexto de la etología y la antropología. *Ánfora*, 20 (34), 163-184.
- Bravo S., M. y Silva D., C. (2014). Percepción que los docentes le atribuyen a la mediación escolar sobre la violencia y resolución de conflictos : un estudio cualitativo en colegios municipales de la comuna de Maipú, [Tesis de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano] Biblioteca digital
<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1788/tpeb855.pdf?>
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Desclée de Brouwer Bilbao
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression* [La psicología de la agresión]. Oxford, England: Wiley.
- Bustamante D., Y. (2014). Introducción al número especial: La educación media superior en México. *Innovación educativa*, 14(64), 11-22.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100002&lng=es&tlng=es.
- Cajigas de S. N., Khan E., Luzardo M., Najson S. y Zamalvide G. (2004). Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados, *acción psicológica*, 3 (3), 173-186.

- Calero P., M., (2009) *Constructivismo. Aprendizaje sin límites*, Alfaomega Editor.
- Calmaestra J., Escorial A., García P., del Moral C., Perazzo C. y Ubrich T. (2016) Yo a eso no juego *bullying* y ciberbullying en la infancia, España, save the children en España.
- Cammarano G., J. L. (2016). *Bullying* e prácticas escolares: ¿adaptar ou emancipar?, EccoS *Revista Científica*, (41)129-146:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=715/71550055009>
- Catzoli - Robles, L. (2016). Concepción de paz y convivencia en el contexto escolar. *Ra Ximhai*, 12(3),433-444 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811030>
- Cano- Echeverri, M. M y Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar, *Revista médica*, vol. 24 Núm. 1
- Cardona A., J. (2008) Problemática actual del profesorado: algunas soluciones. *Enseñanza and Teaching : revista interuniversitaria de didáctica* (26), p.29-56. <http://espacio.uned.es/fez/view/bibliuned:Ense-2008-26-1010>
- Carney, A. G., y Merrell, K. W. (2001). *Bullying* in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem [*Bullying* en las escuelas: perspectiva para comprender y prevenir un problema internacional]. *School Psychology International* [Escuela Psicológica Internacional], 22 (3), 364–382.
- Carrascal, Luis. (2015). Modelos generalizados lineales con spss. Cómo realizarlos, buena praxis e interpretación de los resultados. *The National Museum of Natural Sciences*, 10.13140/RG.2.1.4092.2325.

- Carrasco O., M., y González Calderón, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4 (2), 7-38
- Carrascosa L., Cava J. y Buelga S. (2018). Perfil psicosocial de adolescentes españoles agresores y víctimas de violencia de pareja. *Universitas Psychologic*. Vol. 17 núm. 3 pp. 1-10
- Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai*, 12(3),195-205.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811012>
- Carrillo N. J, Prieto Q. M. y Jiménez M. J. (2012). *Bullying*, violencia entre pares en escuelas de México. En Furlán M. A. y Spitzer S. T., (coord.) *convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, pp. 223-255, México, D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Carter, W. C. y Feld, S. L. (2004). Principles Relating Social Regard to Size and Density of Personal Networks, with applications to stigma [Principios que relacionan la consideración social con el tamaño y la densidad de las redes personales, con aplicaciones al estigma]. *Social Networks* [redes sociales] 26 (4), 323-329.
- Carrillo N. J., Prieto, Q. M. y Jiménez, M. J. (2012) *Bullying*, violencia entre pares en escuelas de México. En Furlán M. A. y Spitzer S. T., *convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, pp. 223-255, México, D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

- Cassidy W, Jackson M y Brown KN. (2009). Sticks and Stones Can Break My Bones, But How Can Pixels Hurt Me?: Students' Experiences with Cyber-Bullying. *School Psychology International*, 30(4) pp. 383-402.
- Castillo R., C., y Pacheco E., M. (2008). Perfil del maltrato (*bullying*) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista mexicana de investigación educativa*.
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8), 415-428.
- Carterette, E. C. y Friedman M. P. (1982). *Manual de percepción: raíces históricas y filosóficas*. Editorial Trillas.
- Cava, M. J. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración en el aula. *Revista de Psicología General y aplicada*, 297-311.
- Cava M. J., Povedano A., Buelga S., Musitu G. (2015). Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A) *Psychosocial Intervention* 24(2) 9-63.
- Cere (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de Estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Cerezo, F., Calvo, A., y Sánchez, C. (2004). *Bullying* y estatus social en el grupo-aula en una

- muestra de escolares. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Almería, 30 de Marzo al 2 de Abril de 2004. Actas del Congreso.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El *bullying*: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, pp. 333-351.
- Cerezo, F. (2009). *Bullying*: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* [Revista Internacional de psicología y terapia de psicología], 9 (3), 383-394.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Arense, J.J. (2015). Roles en *bullying* de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), pp. 139-155. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>.
- Cerezo R., F. (2015). *Bullying* homofóbico. El papel del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1),417- 424 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349851779042>
- Cermignani, E. (1991). *Bases neurobiológicas de la agresión*. En Lolas, F. (compilador) *Agresividad y violencia*. Buenos Aires, Losada.
- Cervantes H., A., y Pedroza C., F. (2012). El *bullying* una aproximación a la delimitación operacional del concepto. *International Journal of Developmental and Educational*

- Psychology* [Revista Internacional del Desarrollo y la Educación Psicológica] 1 (1), 451-459.
- Chacón, C., C. T. (2006): Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés, *Acción pedagógica*, N° 15 pp. 44-54
- Chapi, M. J. L., (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 15 núm. 1, pp. 80-93.
- Charles, C.M. (1989). *Building classroom discipline* [La construcción de la disciplina en el aula] Longman Inc.
- Chaux, E. (2013). Violencia escolar en Bogotá: avances y retrocesos en 5 años, documento de Trabajo EGOB, 5. Bogotá: Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo. Universidad de los Andes.
- Chaves, D., Raissa L., Souza, M. R. (2018). de *Bullying* e preconceito: a atualidade da barbarie. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 23
- Chávez, G., M. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el altiplano mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74),813-835
- Cherem, A., García, C., García, D., Morales, A., Gómez, D., Ruiz, D., y Garcia, C. (2010). Aprendizaje social de Albert Bandura. Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México, 20.
- Chocarro, E. y Garaigordobil, M. (2019) *Bullying* y *cyberbullying*: diferencias de sexo en

- víctimas, agresores y observadores, *Pensamiento Psicológico*, vol. 17, núm. 2,
- Chowell G., D. (2007). *Bullying, violencia entre compañeros. Tesis para obtener el grado de maestría en psicología social en el centro Universitario de ciencias de la salud de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Cillessen, A. H. N. (2008). Peer rejection: Developmental and contextual variations. Conferencia presentada en las III Jornadas Internacionales sobre “Rechazo entre iguales: Acoso grupal permanente”. Organizadas por el grupo GREI.
- Cobián-Lezama, C., Nizama-Vía, A., Ramos-Aliaga, D., y Mayta-Tristán, P. (2015). “Medición y magnitud del *bullying* en Perú”. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, vol. 32 núm. 1, pp. 196-197.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007) *Research methods in education* [Métodos de Investigación en Educación]. New York, Estados Unidos de America: Routledge.
- Coie, J.D. y Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior [Agresión y conducta antisocial]. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* [Manual de la psicología del niño]. Vol. 3, pp. 779-862. Nueva York: Wiley.
- Coloma M. C. R., Tafur Puente R. M., (1999) el constructivismo y sus implicancias en educación, *revista educación*. Vol. VIII. No 16.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2019). Las violencias en el espacio escolar, UNICEF.

- Conde, S. (2011). *Entre la ternura y el espanto. Formar ciudadanos en contextos violentos*. México: Ediciones Cal y Arena.
- Contreras Á., Á. (2013). El fenómeno del *bullying* en Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4 (2), pp. 100-114.
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, 5 de febrero de 1917, Reformado DOF 12-11-2002, 09-02-2012, 29-01-2016, 15-05-2019
- Córdova A. A: J., Ramón T. E. M., Jiménez S. K. y Cruz C. C. de J. (2012). *Bullying* y consumo de drogas, *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, vol. 4 núm. 2, pp. 21-48.
- Cornejo, R. y Redondo J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana, *Última Década*, vol. 15, pp. 11-52
- Cortina A. (1997) *Ética aplicada y democracia radical*, Tecnos, Madrid.
- Costa, Y. F. (2011). *Bullying: prática diabólica e direito à educação*. *Espaço Jurídico*, 12(2), 135-154.
- Cowie, H. (1998). Perspective of teachers and pupils on the experience of peer support against *bullying* [Perspectiva de los maestros y los pupilos en la experiencia del soporte de los pares contra el *bullying*]. *Educational Research an Evaluation* [Investigación en Educación y evaluación]. Vol. 4, pp. 108-125.

- Craig, W., Harel-fisch, Y., Fogel-grinvald, H., Dostaler, S., Simons-Morton, B., Molcho, M. y Pickett, W. (2009). A cross-national profile of *bullying* and victimization among adolescents in 40 countries [Un perfil transnacional del acoso y la victimización entre adolescentes en 40 países]. *International Journal of Public* [Revista Internacional Pública], vol. 54 (2), pp- 216-224. [hyperlink <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>].
- Cruz P., S., y Egidio, I. (2014). La Educación Tecnológica de Nivel Medio Superior en México. *Foro de Educación*, vol. 12 núm. 16, pp. 99-121.
- Cruz-Romero, C. (2018). La argumentación en los procesos de resolución de conflictos escolares. *Prospectiva Revista de Trabajo Social e intervención social*, (25),141-162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5742/574261763006>
- Cubero V., C. M. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44740202>
- Cuevas, M., C. y Marmolejo M., M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, vol. 14, núm. 1, pp. 89-102.
- D' Antoni, M. y Pluchino A., M. (2015). Un colegio nocturno: un taller sobre violencia. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II (148),25-38.
- Da Silva, J. L., Abadio de Oliveira W. y Rezende B., M. (2014). *Bullying: Conhecimentos, Atitudes e Crenças de Professores*. *Psico.v.* 45, (2) 147-156.

https://www.researchgate.net/publication/271512763_Bullying_Conhecimentos_Atitudes_e_Crenças_de_Professores.

Da Silva, J. L. y Rezende B., M. (2017). Prevenção e enfrentamento do *bullying*: o papel de professores. *Revista Educação Especial*, 30(59),615-628.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3131/313153445006>

Davis S y Davis J. (2008). *Crece Sin Miedo*: Norma.

Dawkins, R., y Carlisle, R. T. (1976). Parental investment mate desertion and a fallacy [La inversión de los padres, la deserción del compañero y una falacia], *Nature* [Naturaleza], vol. 262, pp. 131-132.

De la Chaussée, M. (2007). Una falta de respeto es no hacerle caso al maestro. *en Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: Educación y valores*. Yucatán, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Debarbieux, E., y Blaya, C. (2001). *Violence in Schools: Ten Approaches in Europe* [Violencia en las Escuelas: Diez herramientas en Europa]. Paris: Esf.

Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*. Paris: ESF.

Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas y otros informes., *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 79-93.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en la educación encierran un tesoro. México: *El Correo de la UNESCO*, pp. 91-103.

- Dellasega, C. y Nixon, C. (2003). *Girl wars: 12 strategies that will end female bullying*. [Guerras de chicas: 12 estrategias que acabarán con el acoso femenino]. New York: Rockefeller Center.
- Delgadillo G., L., y Argüello Z., F. (2013). El *bullying* una manifestación de deterioro en la interacción social entre pares. *Ra Ximhai*, vol. 9 núm. 3, pp. 65-80.
- Del Rey, R. D. y Ortega, R. (2008). *Bullying* en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 8 (1), pp. 39-50.
- Detrinidad, E. (2016) Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio aplicado al modelo de secularización propuesto por Inglehart-Norris. Periodo 2010-2014 (Estudio de caso España, Estados Unidos, Alemania, Holanda) WSV., Tesis para obtener el grado de Doctor, Granada, Universidad de Granada, España.
- Dessler, G. (1979), *Organización y administración*. Cali: Prentice-Hall.
- Diario oficial de la federación (2008) Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- Diario oficial de la federación (2008) Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de

Bachillerato. Recuperado de <https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/u149/ACUERDO%20444.pdf>

Díaz-Aguado, M. J. (2006). Acoso entre escolares. En el acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia. Una guía para ayudar a la familia y a la escuela a detectar, prevenir y tratar los problemas relacionados con el acoso escolar y otras formas de violencia. Madrid: Dirección General de Familia, Consejería General de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid.

Díaz-Aguado, M. J. (2007). Pautas para la prevención de los conflictos. En Díaz-Aguado, M. J. (2007). Nuevos retos para convivir en las aulas. Construyendo la escuela cívica. Madrid. Fundación Europea Sociedad y Educación

Díaz-Aguado M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia* Madrid: Injuve;

Díaz-Aguado, M. J. (8 de octubre de 2017). Prevención de conductas de acoso escolar o *bullying*. Obtenido de vivencia: <http://www.vivenciaytalento.com/>

Díaz, E., D., J., Rosado C., L. y López, R. (2018). Análisis comparativo del marco curricular en cuatro subsistemas de educación media superior en México. *Academia Journals* [Revista academia] pp. 2715-2720 https://www.researchgate.net/publication/327920016_ANALISIS_COMPARATIVO_DEL_MARCO_CURRICULAR_EN_CUATRO_SUBSISTEMAS_DE_EDUCACION

CIÓN MEDIA SUPERIOR EN MEXICO

DiCaprio, N. (1989). *Teorías de la personalidad*. McGraw-Hill.

Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. y Sears, R.R. (1939). Frustration and aggression. New Haven, Conn.: Yale Univ. Press.

Donat, M., Knigge, M. y Dalbert, C. (2017). Being a good or a just teacher: ¿Which experiences of teachers' behavior can be more predictive of school *bullying*? Wiley Periodicals, Inc. 1–11. DOI: 10.1002/ab.21721

Dubet, F. (1998). Les figures de la violence a l'école [Las figuras de la violencia en el colegio]. *Revue Française de Pédagogie* [Revista Francesa de Pedagogía] vol. 123, pp. 35-45. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/revue-francaisede-pedagogie>.

Dulzaides I., M., E. y Molina G., A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1.

Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de cultura económica, México, D.F.

Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske and G. Lindzey (Eds.), *The Handbook*

of Social Psychology (4th edn., Vol. 1, pp. 269-322). New York: McGraw-Hill.

Echeverría, B. (2004). Caminar en relación: tutorías personalizadas en la universidad. *Letras de Deusto*, 34 (103), pp. 189-205.

- Edeso N. V. (2005). La distancia social y su importancia en la interacción: propuesta para su estudio en clase de ELE, *Centro Virtual Cervantes*, ASELE, XVI, pp. 247-257.
- Eduardo, M., y Muñoz De Bustillo, M. C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 439-445.
- Elgar F. J.; McKinnon, B.; Walsh S. D.; Freeman J.; Donnelly P. D.; Gaspar de Matos, M.; Gariepy, G.; Aleman-Diaz, A. Y.; Pickett, W.; Molcho, M.; Currie, C. (2015). Structural determinants of youth *bullying* and fighting in 79 countries [Determinantes estructurales en adolescentes acosadores que pelean en 79 países]. *Journal of Adolescent Health* [Revista de salud adolescentes] vol. 57(6), pp. 643-650. [hyperlink “[http:// dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.08.007](http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.08.007)”]
- Eljach, S. (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe. *Superficie y fondo*, Panamá: Unicef-Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Endler, N. S., y Magnusson, D. (1977). The interaction model of anxiety: An empirical test in an examination situation. [El modelo de interacción de la ansiedad: una prueba empírica en una situación de examinación. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, [Revista canadiense de ciencias del comportamiento] 9(2), pp. 101–107. <https://doi.org/10.1037/h0081612>.
- Escobar, N. (2011). La Mediación del Aprendizaje en la Escuela, *acción pedagógica*, Nº 20- pp. 58 - 73
- Escobar, P. J. (2005). Análisis sociopolítico de la Educación Media Superior Tecnológica

Agropecuaria (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/21788.pdf>

Escobar, M., Trianes, M. V., Fernández-Baena, F. J., y Miranda Páez, J. (2010). Relaciones entre Aceptación Sociométrica Escolar e Inadaptación Socioemocional, Estrés Cotidiano y Afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 469-479.

Escobedo P., M. T., Hernández G., J. A., Estebané O., V., y Martínez M., G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & trabajo*, 18(55), 16-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>

Espinosa-Ricardo, L. (1989). Lenguajes de análisis y recuperación de la información. Armenia: Universidad del Quindío.

Estell, D.B., Farmer, T.W., Irvin, M.J. (2009). Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of *Bullying* and Victimization in Late Elementary School. *J Child Fam Stud* vol.18, pp.136–150 <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1>

Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 108-113.

Estévez C., C., C., A. y Gómez M., M. D. (2018). Inteligencia emocional y *bullying* en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1),227-238 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349855553025>

- Estrada, M.A., y Jaik, A. (2011). Cuestionario para la exploración del *bullying*. *Visión Educativa IUNAES*, vol. 5, pp. 9-45.
- Estrada, O., Zárate, G. e Izquierdo, I. (2016). Género, violencia y el discurso del (cyber) *bullying* en el nivel de educación media superior. *Opción*, vol. 32 (13), pp. 954-978.
- Fabián A., E. (2017) *Bullying* escolar y funcionalidad familiar en estudiantes de la ciudad de Huancayo. *Horizonte de la Ciencia*, vol. 7, núm. 12.
- Fajardo B. F., León del B. B., Polo del Río, M., Felipe C., E., Palacios, V., y Gómez Carroza, T. (2014). Análisis de la personalidad del agresor en el acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* [Revista Internacional de Desarrollo y Educación Psicológica], 2 núm. 1, pp. 365-372.
- Farrington, P., D. y Ttofi, M. M. (2009). School-Based Programs to Reduce *Bullying* and Victimization, *Campbell Systematic Review*, vol. 5 (1), pp. 1-148.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.4073/csr.2009.6>
- Fernández, I.; Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Ferreira, V., Rowe, J. F., y Antunes de Oliveira, L. (2010). Percepção do professor sobre o fenômeno *bullying* no ambiente escolar. *Unoesc & Ciência - ACHS*, 1(1), 57-64.
<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/138>

- Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1),18-33.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441003>
- Ferrero, C. E. (1987). La mediación teoría y práctica,
<file:///C:/Users/nicol/Downloads/Dialnet-LaMediacion-5084701.pdf>
- Flórez, M., V. (2012). Esquema de Negociación Basándose en Intereses, *Artículo Digital Consultoría Estratégica en Gestión del Talento Humano*.
- Flores N. E. M., Loaiza F. A. C. y Rojas de Ricardo, G., N. (2020). Rol del docente investigador desde su práctica social. *Revista Scientific*, 5(15), 106-128.
<https://cutt.ly/Dyl0BbL>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019). *Violencia en las escuelas: una lección diaria*. UNICEF, <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019). Informe anual 2019.pdf.UNICEF. pp.1-60.
<https://www.unicef.org/mexico/media/4256/file/Informe%20anual%202019.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Secretaría de la Educación Pública (SEP) (2010). Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México. UNICEF, México.

- Fragoza G., A., Cordero A., G. y Fierro E., C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes. *actualidades investigativas en educación*, Volumen 18, Número 3 pp. 1-20.
- Fuquen A., M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, (1),265-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600114>
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia". *Contextos educativos*, 3, pp. 91-106.
- Funes, S., y Moreno, J. (2008). Un poderoso recurso para mejorar la convivencia escolar: La mediación. Padres Y Maestros. *Journal of Parents and Teachers*, (313), 21-23. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1587>
- Furlán, A. (2003) *Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela Los problemas de Indisciplina Incivilidad y violencia*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Furlán M. A. y Spitzer S. T. C. (2013) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación.
- Gallego B., M. L. (2017) Acoso escolar entre pares Escuelas de formación. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, vol. 9, núm. 1, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517752178002>
- Galo, C. (2003). *El currículo en el aula*. Guatemala. Editorial Piedra Santa.

- Galtung, J., (1978) *Essays in peace research* [Ensayos de investigación por la paz] International Peace Research Institute [Investigación Internacional en el Instituto de la paz], Bucarest.
- Gairín S, J., Armengol A, C. y Silva G, B. (2013). El «*bullying*» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, vol. 16 núm. 1, pp. 19-38.
- Garandeanu C. F., Wilson T. y Rodkin P. C., (2010) The popularity of elementary school bullies in gender and racial context [La popularidad de los agresores de la escuela primaria en el contexto racial y de género]. En Jimerson R. S., Swearer M. S. y Espelage L. D. *Handbook of bullying in schools* [Manual de *bullying* en las escuelas] pp. 9-33, New York, Estados Unidos, Routledge.
- Garaigordobil L. M y Oñederra J. A., (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas, *información psicológica*, vol. 94, pp. 14-35.
- García-Bacete, F. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 209-222.
- García Bacete, F., Sureda G., I., y Monjas C., M. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- García B. R., González S. J. y Jornet M., J.M. (2010). SPSS: Prueba T. Prueba T para muestras independientes. *Innovamide*. Universidad de Valencia.

García-López (2011). *Mediación: Perspectivas desde la Psicología Jurídica*. Bogotá: Manual Moderno. Pp. 278.

García L., G., Hernández S., S., Cruz P., O., y Núñez S., L., D. (2011). Azoro y silencio. La huella en los afectos del sujeto de la experiencia de violencia escolar, *Psicología desde el Caribe*, vol. 36, núm. 1, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21362970006>, DOI: 10.14482/psdc.36.1.370.8"

García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea: Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia*, 20(62), 199-220. <https://cutt.ly/My12SQP>

García-Maldonado, G., Joffre-Velázquez, V. M., Martínez-Salazar, G. J. y Llanes-Castillo, A. (2011). *Cyberbullying*: forma virtual de intimidación escolar, *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Volumen 40, Issue 1, pp. 115-130, [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60108-6](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60108-6).

García M., M. V., y Ascensio M., C. (2015). *Bullying* y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2),9-38. ISSN: 0187-7690. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80247939002>

García, M. T: (2015) *Violencia y Acoso Escolar: descripción y tipos de adolescentes que participan en contextos educativos de nivel media superior*. Tesis para obtener el grado de licenciatura, Universidad Autonoma del Estado de Morelos

García S. F. (2001). *Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde las*

diferentes escuelas psicológicas, XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias, Mesa redonda de Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid, 29 y 30 de Noviembre de 2001.

García V., L. (2007). La mediación familiar: una aproximación normativa. *Portularia*, VII (1-2),3-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161017323001>

Gascón-Cánovas, J. J., Russo de Leon, J. R., Cózar F., A., y Heredia C., J. M. (2016). Adaptación cultural al español y baremación del Adolescent Peer Relations Instrument (APRI) para la detección de la victimización por acoso escolar: Estudio preliminar de las propiedades psicométricas, *Anales de Pediatría* (Barc).

Gatica R., G. y Salazar M., I. I. (2015). Abordaje de conflictos en la educación media superior del estado de México. *Ra Ximhai*, 11(1), 51-62.

Gifford-Smith, M. E., y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks [Relaciones con los compañeros en la infancia: aceptación social, amistades y redes de compañeros], *Journal of School Psychology* [Revista de Psicología Educativa] vol. 41, pp. 235-284.

Gil-Verona J. A., Pastor. J. F., De Paz, F., Barbosa, M. Macías, J. A., Maniega, M. A., Rami-González, L, Boget, Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas, *anales de psicología*, vol. 18, nº 2, pp. 293-303.

Girard, K. y Koch, S. (1997). *Resolución de los conflictos en las escuelas. Manual para educadores*, Ed. Granica.

Gobierno del Estado de Morelos (2015) Diagnóstico integral 2015, Morelos, Municipio de Jiutepec. Recuperado de

https://www.hacienda.morelos.gob.mx/images/docu_planeacion/planea_estragica/diagnosticos_tematicos/Diagnostico_Morelos-Jiutepec.pdf

Gobierno del Estado de Morelos (2016) Diagnóstico integral 2016, Morelos, Municipio de Jiutepec. Recuperado de

https://www.hacienda.morelos.gob.mx/images/docu_planeacion/evaluacion/otras_evalua/Informe_Final_Diagnostico_Participativo_Pronapred_Morelos_2016.pdf

Gobierno de la República (2013) Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 Recuperado de

https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf

Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008), Encuesta de Exclusión

Intolerancia y violencia

https://catedraunescodh.unam.mx//catedra/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Informes/SEP_Encuesta_Discriminacion_y_Violencia_2008.pdf

Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), Encuesta de Exclusión

Intolerancia y violencia.

http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/encuesta_exclusion_intolerancia_violencia_e_ms_2013

Gobierno Federal Mexicano. (2005). *Encuesta Nacional de Juventud*

<https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Resultados%20de%20la%20encuesta%20mexico%202005.pdf>

Gobierno de México (2019) Plan Nacional de desarrollo <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>

Gómez A., E. N. (2018). Práctica docente en psicología: la interactividad en la clase. *Interacciones. Revista de Avances en Psicología*, 4(1), 49-58.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5605/560558980005>

Gómez C., A. P. (2016). Representación, significado e interacción en el acoso escolar juvenil. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 14(2), Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1053/105346890010>

Gómez, N., A. (1997) La violencia en la escuela primaria. Tesis de maestría. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Gómez, N., A. (2005). “Violencia e institución educativa”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10 núm. 26, pp. 693-718.

Gómez, N. A. (2013). *Bullying*: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 18 núm. 58.

Gómez N., A., y López M., S. (2011). *Bullying* e institución educativa. Una perspectiva cualitativa del maltrato entre (des)iguales. ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, D.F.

- Gómez, N. A. (2017). Violencia escolar y brand *bullying* en escuelas de Educación media superior de Colima. Congreso en Investigación Educativa, San Luis Potosí.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 27-38.
- González Á. J., (1990). *Sociometría per ordinador: el Test Sociomètric* [Sociometría por computadora: el test sociométrico] *Generalitat*, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- González, C., Carranza Carnicero, J. A., Fuentes, L. J., Galián Conesa, M. D., y Estévez, A. F. (2001). Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 17(2), 275-286.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/29001>
- González P., R., y Carreto B., F. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); una mirada desde los documentos oficiales y la perspectiva de los actores sociales. *Revista RedCA*, 1(1), 150-165. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/10881>
- González L. M., y Cornejo A. J. (1993). Los grupos: núcleos mediadores en la formación y cambio de actitudes. *Psicothema*, 5 (Sup), 213-223.
- Górriz P. A. B., (2009) *Roles implicados en el acoso escolar*, Tesis Doctoral, Universidad de Jaume, Castellón de la Plana. España.

- Green, A, Preston., J. y Sabates, R. (2003). Education, Equity and Social Cohesion A distributional model. Wider Benefits of Learning Research Report, 7. London: Institute of Education, University of London.
- Griezel, L., Finger, L. R., Bodkin-Andrews, G. H., Craven, R. G., y Yeung, A. S. (2012). Uncovering the structure of gender and developmental differences in cyber *bullying* [Descubriendo la estructura de las diferencias de género y desarrollo en el ciberacoso]. *The Journal of Educational Research* [Revista de Investigación Educativa], vol. 105(6), pp. 442-455. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2011.629692>.
- Grosser G. K., Rojas M. L., Astorga R. (2015) *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Guevara G., I. (1993), *Política educativa del Estado en la reproducción de la fuerza de trabajo en México 1970-1987*, folleto de divulgación, IIEC-UNAM, México.
- Guevara, G. I. (2002) *La educación en México siglo XX*. Textos breves de economía, Universidad Autónoma de México. México.
- Haataja, A., Ahtola, A., Poskiparta, E., y Salmivalli, C. (2015). A process view on implementing an antibullying curriculum: *How teachers differ and what explains the variation*. [Una visión del proceso sobre la implementación de un plan de estudios contra el acoso: en qué se diferencian los profesores y qué explica la variación], *School Psychology Quarterly* [Psicología Educativa Trimestral] 30(4), 564–576.

<https://doi.org/10.1037/spq0000121>

Hamodi, G. C. y Jiménez, R. L. (2018). Prevention models of *bullying*: What can be done in early childhood education? [Modelos de prevención del *bullying*: ¿qué se puede hacer en educación infantil?]. *Rediech*, vol. 9, núm. 16

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521654339002/html/index.html>

Hart, J. y Gunty, M. (1997). The impact of Peer Mediation Program on an-Elementary School Environment [El impacto del programa de mediación entre pares en el entorno de una escuela primaria], *Peace and Change* [Paz y cambio] vol. 22 (1), pp. 76-92.

Hartmann, D. P. (1969). Influence of symbolically modeled instrumental aggression and pain cues on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, pp.280-288.

Hernández, G. C. I., Portillo M., I. y Cortez F., L. (2020). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying como un problema actual de la Educación Secundaria. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum*

<https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/E196.pdf>

5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020.

Heinemann, P. P. (1972). *Mobbing-grupvald bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.

Hernández S., R. (1999). *Metodología de la Investigación*. México, McGraw Hill.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P., (2010) *Metodología de la investigación*, México, D.F.: McGraw Hill.

Hernández R., G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77.
http://www.scielo.org.mx/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S01852698200800040003&lng=es&tlng=es.

Hernández-Castro, F. (2016). Teoría de la percepción, <https://core.ac.uk/download/pdf/129486119.pdf>

Hernández Sampieri, R. Fernández C. y Baptista L., P., (2014). *Metodología de la Investigación*, Editorial McGraw Hill.

Herrera-López, M., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2018). *Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 125-155.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100125&lng=es&tlng=es.

Herrera-López, M., Romera, E., y Ortega-Ruiz, R. (2017). *Bullying y cyberbullying en Colombia, coocurrencia en adolescentes escolarizados. Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 49 núm. 3, pp. 163-172.

Herrera M. K., Rico B. R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, vol. 12, No. 2, pp. 7-18.

- Hidalgo, R. (2013). Agresión femenina y autonomía. Un acercamiento desde una crítica feminista a la teoría psicoanalítica *Revista Científica*. Vol. XVII (1) pp. 132-150
- Hymel, S., McClure, R. Miller, M., Shumka, E. y Trach, E. (2014). Addressing school *bullying*: Insights from theories of group processes [Abordar el acoso escolar: conocimientos de las teorías de los procesos grupales], *Journal of Applied Developmental Psychology* [Revista de psicología del desarrollo aplicada], vol. 37, 16–24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>
- Hoy, W. K. y Miskel, C. G. (1996). *Educational administration. Theory, research and practice* [Administración Educativa. Teoría, Investigación y Práctica] (5ª ed.). Londres: McGraw-Hill.
- Hoyos B.C. (2017) El *bullying* homofóbico, *Revista Nuevo Derecho*, vol. 13 (20) pp. 1-19.
- Howard R. (1995) *La cultura del conflicto: las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Edit. Paidós. México.
- Huntingford, F. y Turner, A. (1987). *Animal conflict [Conflicto Animal]*, University of Glasgow.
- Ibarra Uribe, L. M. (2015). El docente de educación media superior frente a los nuevos retos. El caso del bachillerato tecnológico industrial en Morelos. En C. D. Fonseca Bautista, Docentes, estudiantes y egresados del Bachillerato Tecnológico Industrial en el Marco Curricular Común (págs. 61-92). Cuautla, Mor: COSDAC/Juan Panlos.

Ibarrola-García, S. e Iriarte R., C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1),367-384. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350022>

Ibáñez S., N. (1999). ¿Cómo Surge el Lenguaje en el Niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana. *Revista de Psicología*, 8(1), Pág. 43-56. doi:10.5354/0719-0581.1999.17134

Instituto Nacional para la Evaluación en la Educación (INEE). (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México, INEE, México.

Instituto Nacional para la Evaluación en la Educación (INEE). (2018). *La educación media superior en México*, INEE, <https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/guia-normas-apa-7-ed-2020-08-12.pdf>

Iossi-Silva, M., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., y Oliveira, W. (2013). The involvement of girls and boys with *bullying*: An analysis of gender differences [La participación de niñas y niños en el acoso: un análisis de las diferencias de género]. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública], vol. 10(12), pp. 6820-6831. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph10126820>.

Jaramillo J., J. G., y Orovio Q., J., E. (2020). La formación docente bajo la modalidad pareja

- pedagógica practicante en la Universidad Nacional de Educación. *Revista Scientific*, 5(15),191-208. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5636/563662155010>
- Jimerson R. S., Swearer M. S. y Spelage L. D, (2010) *Handbook of bullying in schools*. New York, Estados Unidos, Routledge.
- Jonson-Reid, M. (1998). Youth violence and exposure to violence in childhood: an ecological review. *Aggression and Violent Behavior*, 3, 159-179.
- Jiménez Gutiérrez, T. I., y Lehalle, H. (2012). La Violencia Escolar entre Iguales en Alumnos Populares y. *Psychosocial Intervention*, 77-89.
- Juárez-Herrera, M. (2014). Construcción de una escala de clima escolar en una institución de nivel superior. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Kassin, S., Fein, S., Markus, H. R., y Burke, T. (2013). *Social psychology*. Nelson.
- Kassinove, H. y Sukhodolsky, D.G. (1995) Anger Disorders: Basic Science and Practice Issues, *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 18:3, 173-205, DOI: 10.3109/01460869509087270
- Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. pp. 34-64, En Brod H. y Kaufman M Género e identidad, (ed.), Bogotá: Tercer Mundo.
- Kline, D.M. y Berardi, V.L. (2005). Revisiting squared-error and cross-entropy functions for

training neural network classifiers. *Neural Comput & Applic* 14, 310–318

<https://doi.org/10.1007/s00521-005-0467-y>

Kyriakides, L., Kaloyirou, C. y Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus BullyVictim Questionnaire using the Rasch measurement model [Un análisis del cuestionario revisado Olweus BullyVictim utilizando el modelo de medición de Rasch], *British Journal of Educational Psychology* [Revista Británica de Psicología de la Educación] vol. 76(4), pp. 781-801.
<http://dx.doi.org/10.1348/000709905X53499>.

Lara-Ros, M., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A., y Piqueras, J. (2017). Relación entre el *bullying* y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, vol. 4 núm. 1, pp. 59-64 <https://www.redalyc.org/html/4771/477152555007/>

Lambert, P., Scourfield, J., Smalley, N. y Raya, J. (2008). The social context of school *bullying*: evidence from a survey of children in South Wales, *Research Papers in Education*. Vol. 23, pp. 269-291,
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520701809866>

Lecannelier F., Varela J., Rodríguez J., Hoffmann M., Flores F. y Ascanio L. (2011). Validación del Cuestionario de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder (MIAP) para escolares, *Rev. Méd. Chile*, vol. 139 núm. 4, pp. 474-479.

León, C. J. M. (2013). Programa de intervención y prevención de las conductas agresivas a

- través de la asignatura de Educación Física en el contexto escolar, [Tesis doctoral, Miguel Hernández, Universitat] <http://193.147.134.18/bitstream/11000/1377/10/Tesis%20León%20Campos%2C%20Josefa%20María.pdf>
- León, B., Gozalo, M., y Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development [Revista para el estudio de la educación y el desarrollo]*, vol. 35(1), 23–35. <https://doi.org/10.1174/021037012798977494>
- León del Barco, B., Polo del Río, M.I., Gozalo D., M., y Mendo L., S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica *bullying*: un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-88. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141>
- Ley General de Educación, Diario Oficial de la federación, 13 de julio de 1993 recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Leyva, B., Y. y Guerra, G., M. (2015). Práctica docente en educación básica y media superior Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015, INEE.
- Leria-Dulčić, F. J. y Salgado-Roa, J. A. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria” *Revista Educación*, vol. 43, núm. 1.

- Lewin, K. (1965). *Personality dynamics* [Dinámicas de personalidad] Madrid: Morata.
- Longobardia, C., Iottia N.O., Jungertb T. y Settannia M. (2018). Student-teacher relationships and *bullying*: The role of student social status. *Journal of adolescence*. 63, 1-10 <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>
- López H., L., y Ramírez G., A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos*, XXXVI (145),32-50.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13231362003>
- López, H. L., y Ramírez, G. A., (2017). Estilos educativos familiares y acoso escolar: un estudio en la comunidad autónoma de la Rioja (España). *Revista Brasileira de Educação*, 22(71),1-23
- López, V., y Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización, validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista latinoamericana de psicología*, vol. 44, pp. 24-109.
- López, R., Amaral, A. F., F., J., y Barroso, T. (2011). Factores implicados no fenómeno de *bullying* em contexto escolar: revisão integrada da literatura. *Revista de Enfermagem Referência*, III (5), pp.153-162.
- Losantos V., M. y Pinto T., B. (2004). Autoeficacia en el comportamiento interpersonal de mujeres adolescentes con indicadores de trastornos alimentarios. *Ajayu*, 2(1).
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612004000100001&script=sci_arttext&tlng=en

- Lozano S., J. R., y Vives V., T. (2012). Diez puntos básicos de un mediador en el manejo de conflictos. *Investigación en Educación Médica*, 1(1),40-42 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349736284009>
- Lugones B., M. y Ramírez, B. M., (2017). *Bullying*: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Rev Cubana Med Gen Integr.*2017, vol.33, n.1, pp.154-162. ISSN 0864-2125.
- Luna-Nemecio, J., Tobón, S. y Juárez-Hernández, L. J. (2019). Socioformation and complexity: towards a new concept of sustainable social development. *Human Development and Socioformation*, 1(2), 1-13. <http://cife.edu.mx/huds>
- Machado de Oliveira-Menegotto, L., y Machado, I. (2018). *Bullying* escolar na perspectiva dos professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(1),321-340 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4518/451858897018>
- Machillot, D. (2017). Normas sociales, estereotipos, discriminación y violencia entre pares. El caso de una secundaria en Jalisco. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72),209-227
- Machimbarrena, J. y Garaigordobil, M. (2018). *Bullying* y *cyberbullying*: diferencias en función del sexo en estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria, *suma psicológica*, vol. 25, núm. 2.
- Macía, F. y Miranda, C. (2009). Propiedades psicométricas preliminares de la escala de agresión entre pares en estudiantes secundarios chilenos. *Acta Colombiana de*

Psicología, vol. 12 núm. 2, pp. 59-67.

Macías, E., A., y Valdés, D., M. (2014). Reconstrucción del rol docente de la educación media superior. De enseñante tradicional a enseñante mediador, la intervención socioeducativa como factor de cambio social, núm. 43.

Magaz, A., Chorot, P., Santed, M., Valiente, R., y Sandín, B. (2016). Evaluación del *bullying* como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, vol. 21, núm. 2 pp. 77-95. doi: 10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990.

Manota, M. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Revista de Educación Contextos Educativos*, 19(1), 55-74.

Manzi, J., Flotts, P. y Ramos, I. (2007). Informe: Construcción de Escalas Para Evaluar el Clima Social en el Aula en Estudiantes y Profesores de Primer Ciclo Básico. Documento entregado a la Corporación Municipal de Puente Alto. Santiago: Municipalidad de Puente Alto.

Marr, N. y Field, T. (2001). *Bullycide death at playtime*, Sucess Unlimited.
[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=eVZUGXIhdUMC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Marr+y+Fields+\(2001\)&ots=Zixew1L_Fg&sig=Fx1aenboHrpm6ngibyJjZjKHXBg&redir_esc=y#v=onepage&q=Marr%20y%20](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=eVZUGXIhdUMC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Marr+y+Fields+(2001)&ots=Zixew1L_Fg&sig=Fx1aenboHrpm6ngibyJjZjKHXBg&redir_esc=y#v=onepage&q=Marr%20y%20)

Martín-del-Campo, A., González, C. y Bustamante J. (2013). El suicidio en adolescentes.

Revista Médica del Hospital General de México, vol. 76 (4), pp. 200-2009,
<https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-del-hospital-general-325-articulo-el-suicidio-adolescentes-X0185106313687322>

Martínez F. B., Musitu O., G., Amador M., L. V., y Monreal G., M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, pp. 55-66.

Martínez L., M. (2016). Hacia una resolución efectiva de conflictos en las aulas universitarias: Ejemplos a través del debate cooperativo. *Zona Próxima*, (24), 103-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85346806008>

Martínez, V. T. (2019). Educación tecnológica. Historia, dimensión y presupuesto. Recuperado de ca-historia-dimension-y-presupueciep.mx/educacion-tecnologista/
URL corta: ciep.mx/Tv28

Martínez, T. J. (2018). Percepción y aceptabilidad del riesgo. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*. Pp.35-66

Martínez, G., S. y Morales, P., J. (2014). Autoeficacia, agenciación y estrés en el docente joven y su relación con la prevención de problemas de convivencia en el aula, Tesis de grado, Universidad Piloto de Colombia.

Medina, H., Fontanilla L., N., Mercado D., Z., y Arias M. D. (2017). Orientaciones teóricas para abordar el *bullying* en Educación Primaria. *Educere*, vol. 21 núm. 70, pp. 669-678.

- Mejía H. J. (2012). Incivilidad y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de educación secundaria. *El Cotidiano*, vol. 176, pp. 57-65.
- Mejía-Hernández, J., y Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16 núm. 49, pp. 545-570.
- Mejía, R. (2001). *La escuela que surge de la revolución*. Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1981)
- Mena, A., y Arteché, A. (2014). *Bullying* en Guatemala y Brasil: una problemática en contextos diferentes. *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 48 núm. 2, pp. 166-171.
- Mena, I. y Valdés, A. (2008). School social Climate. Documento Valoras UC. available in http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf (18.06.15).
- Mendoza G., B. (2011). *Bullying* entre Pares y el Escalamiento de Agresión en la Relación Profesor-Alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 58-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1339/133920896007>
- Mendoza G., B. y Pedroza C. F. J. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva. *Acta de investigación psicológica*. (5) 2 1947-2086. DOI: 10.1016/S2007-4719(15)30015-6
- Morales, B. A. H, y Pindo, R. M. A. (2014). *Tipos de acoso escolar entre pares en el colegio Nacional Mixto Miguel Merchán Ochoa*. [Tesis de licenciatura, Universidad de

Cuenca] <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/5042/1/TESIS.pdf>

Méndez M., C., y Rondón S., M. A. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 41 núm.1, pp. 197-207.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-

[74502012000100014&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502012000100014&lng=en&tlng=es)

Mendoza G. B., Morales R. T y Arriaga G. Y., (2015). Variables Proximales relacionados con Violencia Escolar y *Bullying* en alumnado de bachillerato. *Psychology, Society, & Education* [Psicología, Sociedad y Educación], vol. 7 núm. 2, pp. 185-200.

Mendoza R., J. (2018). Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional.

Perfiles educativos, 40 pp.11-52.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-

[26982018000500011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000500011&lng=es&tlng=es)

Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., y Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility totake action against *bullying*: evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 1-14.

Merlino, A., Martínez, A., y Escané, G. (2011). Representaciones sociales de la masculinidad y agresividad en el tránsito: la ira al conducir en Argentina. *Barbaroi*, vol. (35), pp.

199-217. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

[65782011000200014&lng=pt&tlng=es.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782011000200014&lng=pt&tlng=es)

Merrill, R. M., y Hanson, C. L. (2016). Risk and protective factors associated with being

- bullied on school property compared with cyberbullied [Factores de riesgo y de protección asociados con el acoso en la propiedad escolar en comparación con el acoso cibernético], *BMC Public Health* [Salud Pública de BMC] vol. 16(1), pp. 145. <http://dx.doi.org/10.1186/s12889-016-2833-3>.
- Messina, G.; Weinberg, P. D. e Irigoien, M. E. (1996). *La educación técnica y la formación profesional (1.a ed.)*. UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Miller, N.E. (1941). The frustration-aggression hypothesis [La hipótesis de frustración-agresión], *Psychological Review*, [Revisión Psicológica]vol. 48, pp. 337-342.
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven...violencia escolar y género. *Perfiles Educativos*, 25-48.
- Miranda, L. F., (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública, *Sinéctica*, núm. 51. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99859321010/html/index.html>
- Molina, M., N. (2005). Herramientas para investigar ¿Qué es el estado del arte?, *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular* No 5: 73-75
- Molina, B., Pulido, R., y Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23, 245-51.
- Molina, N., y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un

caso de estudio. *Revista Paradigma*, 27 (2) 193-219

Moore, C. (1995) *El proceso de mediación*. Granica. Buenos Aires.

Morales-Ramírez, M. y Villalobos-Cordero, M. (2017). El impacto del *bullying* en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Electrónica Educare*, 21(3),1-20. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194154512001>

Moratto V., N., Cárdenas Z., N., y Berbesí F., D. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 15(1). <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/1228>

Moratto, N., Cárdenas, N., Yajaira, D., y Fernández, B. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *Revista CES Psicología*, vol. 5, pp. 8-70.

Monks, P. C. y Smith K. P., (2010) Definition of *bullying*: age differences in understanding of the term, and the role experience [Definición de acoso escolar: diferencias de edad en la comprensión del término y la experiencia del rol]. *British Journal of developmental Psychology* [Revista británica de psicología del desarrollo] Vol. 24-4, pp. 801-821.

Moos, R. H. (1979). Evaluating Educational Environments. Procedures, Measure, Findings, and Policy Implications [Evaluación de entornos educativos. Procedimientos,

medidas, hallazgos e implicaciones políticas], Jossey-Bass, San Francisco.

Moya, M. (1999) *Percepción de las personas*. McGrawhill

Mucheraha, W., Fincha, H., Whitea, T. y Thomasb, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of *bullying* in high school [La relación del clima escolar, la defensa de los maestros y los amigos en las percepciones de los estudiantes sobre el acoso escolar en la escuela secundaria] *Journal of adolescence* [Revista de la adolescencia], vol. 62, pp. 128-139
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>

Munduate, L., y Martínez, J. M. (1994). *Conflicto y negociación*. Madrid: Eudema.

Muñoz-Padilla, L. (2015). Violencias cotidianas que se legitiman en y por la comunidad escolar en el centro de bachillerato tecnológico Chiconcuac, Estado de México. *Ra Ximhai*, 11(1), 225-238 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46139401012>

Muñoz, J. (1988). Psicología social de la agresión. Análisis teórico y experimental. [Tesis doctoral, UAB]

Muñoz Q., M. A. T., Boris A., L. M., Cornejo A., C. A., Muñoz M., P. A., y Araya S., N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16-32.

Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Perceptions of school climate for principals, teachers and

students through the use of “natural semantic networks. Its importance in the management of schools [Percepciones del clima escolar para directores, profesores y estudiantes mediante el uso de “redes semánticas naturales. Su importancia en la gestión de las escuelas] *Journal of Education* [Revista de educación], 350, pp. 375-399.

Murillo, F. J. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *CEPAL review*.....104. 37-54.
https://www.researchgate.net/publication/288100886_America_Latina_Violencia_entre_estudiantes_y_desempeno_escolar/citation/download

Musitu, G., y García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.

Nava L., G. (2017) Tesis de maestría factores de riesgo y clima social escolar relacionados con el desempeño académico en adolescentes tempranos, Universidad Autónoma de México.

Naylor, P., y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school *bullying*: The perspectives and experiences of teachers and pupils [La efectividad de los sistemas de apoyo entre pares para desafiar el acoso escolar: las perspectivas y experiencias de profesores y alumnos]. *Journal of Adolescent* [Revista de Adolescentes] *vol. 22*, 1-13.

Nocito M., G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones

- psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 28 núm. 1, pp. 104-118.
- Nolasco H., A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22),35-54.
- Obaco, S. E. E. (2020). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar, *Educere*, vol. 24, núm. 77, pp. 37-46.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35663240004/html/index.html>
- Ochoa C., A. y Díez-Martínez E. (2012). La escuela como sistema social de convivencia y su relación con algunos problemas de violencia La percepción de los estudiantes de primaria y secundaria. *Diálogos sobre educación*, vol. 3 núm. 4
- Olfos, R. (2001). Actividades lúdicas y juegos en la iniciación al álgebra. *Integra* vol. 5
<http://matclase.pbworks.com/f/JUEGO2.pdf>
- Olweus, D. O. (1991). *Bully/victim problems among school children: Basic effects of a school-based intervention program*. In D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Olweus D. O. (2010). *Understanding and researching bullying* [Entendiendo e investigando el bullying] En Jimerson R. S., Swearer M. S. y Espelage L. D. *Handbook of bullying in schools* [Manual de bullying en las escuelas], pp. 9-33, New York, Estados Unidos, Routledge.

Ordaz L., R. (2003). La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación. La Habana: ISPEJV. Material digitalizado

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 17-31.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). *Prevención del suicidio: un imperativo global*, World Health Organization, ISBN 978-92-4-156477-9

Organización de las Naciones Unidas (1953). Factores determinantes y consecuencias de las tendencias demográficas. Resumen de estudios sobre la relación entre los movimientos demográficos y las condiciones sociales, en *Estudios sobre Población*, núm. 42. Naciones Unidas. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. Nueva York

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1998). *Asamblea general de las naciones unidas*, <https://www.um.es/paz/resolucion2.html>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2019). *No dejar a nadie atrás*. UNESCO, pp. 138-152

Organización de las Naciones Unidas (UNESCO). (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes, Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas*, UNESCO, https://www.unicef.org/Estudio_violencia_contra.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS) y International *Bullying Sin Fronteras*. (2017).

Bullying. MÉXICO. Estadísticas 2019/2020. Equipo Multidisciplinario Internacional. ONG Bullying Sin Fronteras.

<https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html#:~:text=Según%20una%20definición%20consensuada%20entre,manera%20tal%20que%20causa%20daño%20>

Organización No Gubernamental, *Bullying sin fronteras* (2020). *Bullying. MÉXICO.*

Estadísticas 2019/2020. Equipo Multidisciplinario Internacional. ONG Bullying Sin Fronteras, <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>.

Ortega B., C., F. (2019). La reflexión como proceso en las prácticas docentes e investigativas.

Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 10(18), 01-05.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5534/553458251012>

Ortega-Barón, J., Buelga S. y Cava M.J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, v. XXIV, nº 46, pp. 57-65

Ortega-Ruiz, R. Del Rey, R. y Casas, J. (2016). Evaluar el *bullying* y el *cyberbullying* validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q., *Psicología Educativa*, vol. 22, núm.

1, pp. 71-79 <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>

Ortega, R. A. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención del maltrato. Sevilla: Consejería de educación y Ciencia y Junta de

Andalucía.

Ortega, R. A. (2000). *Global, Ecological and Cultural Model for Dealing to Problems of Violence in European Compulsory Schools. Key Note en el VIth Meeting of TMR Programme: Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion* [Modelo global, ecológico y cultural para abordar los problemas de violencia en las escuelas obligatorias europeas. Nota clave en el VI Encuentro del Programa TMR: Naturaleza y prevención del acoso y la exclusión social], Cruz Quebrada-Dafundo. Lisboa.

Ortega R, R. (2008). Estudio introductorio en Michele Elliot, *Intimidación: Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México FCE.

Ortega R, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. Núm. 44, pp. 93-113.

Ortega, R. A. (2000). *Global, Ecological and Cultural Model for Dealing to Problems of Violence in European Compulsory Schools Key Note en el VIth Meeting of TMR Programme: Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion* [Modelo global, ecológico y cultural para abordar los problemas de violencia en las escuelas obligatorias europeas. Nota clave en el VI Encuentro del Programa TMR: Naturaleza y Prevención del *Bullying* y la Exclusión Social]. Cruz Quebrada- Dafundo.

Ortega, J., Buelga, S. y Cava, M.J. (2016). *The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying*. [Influencia del clima escolar

- y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso]. *Comunicar*, 46, 57-65.
<https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2014). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Journal for the Study of Education and Development* [Revista del estudio de educación y desarrollo], pp- 515-528. Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), 295-317.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology* [Revista Internacional de Morfología], vol. 35(1), pp. 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18 pp. 89-96.
<https://doi.org/10.7440/res18.2004.08>
- Pabian, S., y Vandebosch, H. (2016). An investigation of short-term longitudinal associations between social anxiety and victimization and perpetration of traditional *bullying* and *cyberbullying* [Una investigación de asociaciones longitudinales a corto plazo entre la ansiedad social y la victimización y la perpetración del acoso tradicional y el ciberacoso], *Journal of Youth and Adolescence* [Revista de Juventud y Adolescencia] vol. 45(2), pp. 328-339. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-015-0259-3>.

- Palacio-Chavarriaga, C., Rodríguez-Marín, L., J., Gallego-Henao, A. M. (2019) sentimientos y pensamientos de jóvenes frente al acoso escolar: el suicidio como una alternativa. *Revista eleuthera*, vol. 21, Julio-diciembre, pp. 34-47.
- Palomero P. J. E., y Fernández D. M. R. (2001). *La violencia escolar, un punto de vista global*. España: Universidad de Zaragoza.
- Palmerín, C., M. y Velazco, C., D. (2017): La importancia de la formación docente en el nivel medio superior, *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. En línea: <https://www.eumed.net/rev/caribe/2017/11/importancia-formacion-docente.html>
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L., y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del *Bullying* en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 6 núm. 1, pp. 295-317.
- Parker, J.G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: ¿Are lowaccepted children at risk? [Relaciones con los compañeros y posterior adaptación personal: ¿Están en riesgo los niños de baja aceptación?] *Psychological Bulletin* [Boletín psicológico]102, 357-389.
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Erath, S., Wojslawowicz, J.C. y Buskirk, A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective [Relaciones de pares, desarrollo infantil y ajuste: un desarrollo desde la perspectiva de la psicopatología. En D. Cicchetti (Ed.), *DesarrolloPsicopatología*] In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental*

- Psychopathology* [Desarrollo psicopatológico], Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation. New York: Wiley.
- Parra R. R. (2017). Gestión del clima social escolar desde el liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 74(1), pp.119-132.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie741630>.
- Pastor-Gil, L. y Blázquez-Saiz, I. (2019). Evaluación de los programas de Educación Emocional ante situaciones de acoso escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, vol. 3, núm. 5 pp. 22-38. DOI: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030502>"
- Pellegrini A.D., Long J. D., Solberg D., Roseth C. Dupuis D., Bohn C. Hickey M. (2010) *Bullying and social status during school transitions* [*Bullying* y estatus social durante las transiciones escolares]. En Jimerson R. S., Swearer M. S. y Espelage L. D. Handbook of *bullying* in schools, pp. 9-33, New York, Estados Unidos, Routledge.
- Peña, V., T. y Pirela, M., J. (2007). La complejidad del análisis documental, *información, cultura y sociedad*, N°. 16, pp. 55-81
- Pérez de G., V., Amador, L. V. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social*. Revista Interuniversitaria, (18),99-114
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135022618008>
- Pérez, P. T. H. (2011). Conflicto y posconflicto en Colombia: una mirada a la política de

seguridad democrática, *Magistro*, Vol. 5, N°. 10, 2011, págs. 129-150

Pérez R. M. (1983), *Educación y desarrollo*, Ed. Línea, México.

Pérez R., J. (2016). ¿Cómo se relacionan las características de los profesores con el *bullying* escolar? *Desarrollo y Sociedad*, (77), 183-229.

Perinat, A., y Lemkow, L. (1983). Biología y ciencias humanas, en *Papers*, núm. 19, págs. 13-70.

Pértegas Díaz S. y Pita F. S. (2001). La distribución normal, Coruña. *Cad Aten Primaria*, vol. 8: 268-274.

https://www.fisterra.com/mbe/investiga/distr_normal/distr_normal2.pdf

Pesci E., A. L. (2015). Prevención del *bullying* en México: El caso de los niños y adolescentes sobredotados. *Revista de El Colegio de San Luis*, (10),104-133.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4262/426242757005>

Peter, R. (2018) Percepción y perspectiva: vicios (distorsiones) e inversiones de nuestra visión de la realidad humana y de sus valores debido a la percepción y sus alteraciones. *Revista Correlatos*. Año 1, No. 1

https://www.upaep.mx/templates/cefes/docs/03_percepcion_perspectiva.pdf

Pintrich, P. R., Schunk, D. H., y Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.

Podestá G., S. (2019). Metáforas del rol docente en una intervención sobre acoso escolar.

Psicoperspectivas, 18(1),1-11.

Polo del Río, M., León del Barco, B., Felipe C., E., Fajardo B., F., Gómez Carroza, T., y Mendo L. S. (2015). Análisis de la Socialización sobre Perfiles de la dinámica *bullying*. *Universitas Psychologica*, 14 (3), 1117-1127.

Porta, R. M del P. (2003). La importancia de las estrategias de autorregulación en el currículo: estudio de un alumno con N.E.E. en la E.S.O. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, vol. 9: pp. 299-307

Poujol G., G. (2016). Puntos de articulación entre violencia social, exclusión y violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLVI (2),123-144.

Pozo, J.I. (2003). Adquisición del conocimiento. Madrid: Morata

Prieto Q., M. T., Carrillo N., J. C., y Jiménez M., J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27),1027-1045. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14002704>

Prieto Q. T. y Carrillo N. J. (2015). Violencia entre pares (*Bullying*) en México: panorama de diez años de investigación. *Interaccoes*, (38), pp. 205-224.

Prieto-Quezada, M. T., Carrillo N., J. C. y Lucio L., L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales.

Innovación Educativa, 15(68), 33–47

Prinstein, M., J., y La Greca, A. M. (2004). Childhood Peer Rejection and Aggression as Predictors of Adolescent Girls' Externalizing and Health Risk Behaviors: A 6-Year Longitudinal Study [El rechazo y la agresión de los compañeros en la infancia como predictores de las conductas de externalización y de riesgo para la salud de las adolescentes: un estudio longitudinal de seis años]. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* [Revista de Consultoría y Psicología Clínica] 103-112.

Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (2016) *Diagnóstico Integral Morelos municipio de Cuernavaca, Morelos, México*. Secretaría de Gobierno.

Pruitt, R. J. y Kim, S. (1986). *The social conflict scalation, stalamate, and settlemeent*, Mc Graw Hill.

Podesta, G., S. (2019). Metáforas del rol docente en una intervención sobre acoso escolar, psicoperspectiva, vol. 18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6873015>

Pouwelse, M., Bolman, C., Lodewijkx, H., y Spaa, M. (2011). Gender differences and social support: ¿mediators or moderators between peer victimization and depressive feelings? [Diferencias de género y apoyo social: ¿mediadores o moderadores entre la victimización por pares y los sentimientos depresivos?], *Psychology in the Schools* [Psicología educativa] vol. 48(8), pp. 800-813. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20589>.

Quintana, L. (2009) *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill.

- Quintana, P. A. (2008). Planteamiento del problema de investigación: errores de la lectura superficial de libros de texto de metodología. *Revista IIPSI*, vol. 11(1) pp. 239 - 253
- Quintana P. A., Montgomery U., J., Malaver S., C., y Ruiz S., G. (2014). Percepción del *bullying*, gestión de conflictos y clima escolar en directivos y docentes de centros educativos. *Revista De Investigación En Psicología*, 15(2), 35-47.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v15i2.3203>
- Quintero, J. R. T. (2003). *La reforma curricular del plan de estudios propedeutico del nivel medio superior de la UANL*. (tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León) <http://eprints.uanl.mx/1436/1/1020149343.PDF>
- Ramírez R., A., y Polack P., A. M. (2020). Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. *Revista UNCP - Horizonte de la Ciencia*. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/2413-936X_c02fd7d17f9fd52a6df46f6d83160b4d
- Ramírez A., M., Díaz, F., Arceo, B. y Flores, R. L. (2015). Maltrato entre escolares: Diagnóstico en estudiantes de nivel secundaria en la Ciudad de México. *Psychology, Society, & Education*, 7(2), 169–182
- Real Academia Española (RAE). (2021). Diccionario de la lengua española. [página web] consultado el 12 de enero del 2021 <https://dle.rae.es/agresión>
- Repetto T., E. y Pena G., M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*

en *Educación*, 8(5),82-95. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55119084006>

Reinoso, O. y Luna-Nemecio, J. (2019). Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental. *Revista da Abem*, 27, 132-149. 10.33054/ABEM2019b4307.

Resett, S. (2011). Aplicación del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos. Recuperado de

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/aplicacion-cuestionarioagresores-victimas.pdf>

Resett, S. (2018). Estabilidad de ser victimizado, ser agresor, problemas emocionales y de conductas en adolescentes. ¿estabilidad o cambio? *Interdisciplinaria*, 35(2),341-362.

Resett, S., Costa, D., Murata, C., y Falcone, N. (2015). Equivalencia factorial del cuestionario de agresores/ víctimas de Olweus según género. *Interdisciplinaria*, 32(1),169-181.

Reyes-Jarquín, K., y Hernández-Pozo, M. (2011). Análisis crítico de los estudios que exploran la auto-eficacia y bienestar vinculados al comportamiento saludable. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 3, 5-24. doi: 10.5460/jbhsi.v3.2.29915

Reyzabal, M. V. y Sanz, A. I. (2014). Resiliencia y acoso escolar La fuerza de la educación. Madrid: La Muralla.

Reynolds, R.I. (1986). *The role of object-hypothesis in the organization of fragmented figures*. *Perception*, 14, 49-62

- Rivera M., C. E., Cegarra C., O. J., Vergara, H. del C. Matos, Y. M. (2016). Clima Organizacional en el contexto Educativo. *Revista Cientific*, 1(2),316-339
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5636/563660227019>
- Rivero E. E., Barona R. y Saenger P. C. (2009). La violencia entre pares (*bullying*). Un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos. X Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), pp. 1-10.
- Ríos M., Daniel, Bozzo B., Nino, Marchant M., Jorge, y Fernández S., P. (2010). Factores que inciden en el clima del aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XL (3-4),105-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27018888004>
- Robbins, S. (1987), *Comportamiento organizacional, conceptos, controversias y aplicaciones, tercera edición*, Prentice Hall, Madrid.
- Roda, R. (1999) La estructura del grupo: estatus, rol, normas y cohesión. En Gil, F. y Alcover C. M. (1999) Introducción a la psicología de los grupos (191-222) Madrid, Pirámide psicología.
- Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico organizacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, E. (2011). Jóvenes y violencias en América Latina: aprendizajes y desafíos a priorizar, para mejorar el impacto de las políticas públicas. (En el foro internacional Pensar el futuro: la prevención que México necesita). México.

- Rodríguez-Machain, A., Berenzon-Gorn, S., Juárez-García, F. y Valadez-Figueroa, I. (2016). “Así nos llevamos”: Un estudio cualitativo sobre las relaciones agresivas entre estudiantes de una secundaria de la Ciudad de México. *Acta Universitaria*, 26(3),77-86.
- Rodríguez D. A del C. y Mejía M, Y. K. (2012). *Bullying* un fenómeno por transformar, *Duazary*, vol. 9 núm. 1, pp. 98-104
- Rodríguez, E. (2011). Jóvenes y violencias en América Latina: aprendizajes y desafíos a priorizar, para mejorar el impacto de las políticas públicas. (En el foro internacional Pensar el futuro: la prevención que México necesita). México.
- Rodríguez, H. (2007). El Paradigma de las Competencias Hacia la Educación Superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 15(1), 145-165.
- Rodríguez P., A. Lago, S. y Pedreira M. S. L. (2006). Niños contra niños, *An Pediatr*, vol. 64 (2) pp. 162-166
- Rodríguez, F. H. M. (2015). La violencia escolar en el bachillerato. Un estudio de caso. *Caleidoscopi*. 33, pp. 15-43.
- Rodríguez D. A del C. y Mejía M, Y. K., (2012) *Bullying* un fenómeno por transformar, *Duazary*, vol. 9 (1) pp. 98-104.
- Rodríguez-Zuñiga, M. J. M., García-Perdomo, H. A., y Ortega-Loayza, A. G. (2019). Asociación entre la hidradenitis supurativa y el síndrome metabólico: Revisión

sistemática y metaanálisis. *Actas Dermo-Sifiliográficas*, 110(4), 279-288.

Rohde–Dachser, C. y Menge–Herrmann, K. (2006). Weibliche Aggression aus psychoanalytischer Sicht”, en Hamburger Arbeitskreis für Psychoanalyse und Feminismus, Evas Biss. Weibliche Aggressivität und ihre Wirklichkeiten [La agresión femenina desde el punto de vista psicoanalítico”, el grupo de trabajo de Hamburgo para el psicoanálisis y el feminismo, Evas Biss. La agresividad femenina y sus realidades. Gießen, Psychosozial [Giessen, psicosocial], pp. 67–88.

Rojas B., J. M. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4, (19), 87-104.
https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/13568/1/cuad_19_cap4.pdf

Roland, E., y Galloway, D. (2002). Classroom influences on *bullying*. *Educational Research* [Investigación educacional], 44(3), pp. 299-312.

Román, M. y Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, vol. 104, p. 37-54
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11458/104037054_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Romaní, F., Gutiérrez, C. y Lama, M. (2011). Auto-reporte de agresividad escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(2),118-125.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2031/203122516009>

- Romera, E., Del Rey, R., y Ortega, R. (2011). Factores Asociados a la Implicación en *Bullying*: Un Estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, vol. 20 núm. 2, pp. 161-170.
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y., y Bibi. (2011). Prevention of school *bullying*: the important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values [Prevención del acoso escolar: el importante papel de la enseñanza de apoyo a la autonomía y la internalización de valores prosociales] *British Journal of Educational Psychology* [Revista británica de psicología educativa], 81(3), 654-666. doi: 10.1348 / 2044-8279.002003.
- Rovalino, M. E. (2018). El aprendizaje por imitación y la identificación de roles en los niños y niñas de la unidad educativa madre gertrudis del cantón Cevallos provincia del Tungurahua, [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA.
<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/28650/1/Zurita%20Rovalino%20Mirian%20Esther%201803756301.pdf>
- Ruiz, R., Riuró B., M., y Tesouro C., M. (2015). Estudio del *bullying* en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, vol. 18 núm. 1, pp. 345-368.
- Ruiz, R. R., Sánchez, R. C., Zapata, M. E, García, C. J., Pérez, O. M. y Martínez, R. G. (2017). Manifestaciones del *bullying* en la Preparatoria Agrícola. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, vol. 15, núm. 2.

- Ruiz, Y. (2010). Aprendizaje vicario: implicaciones educativas en el aula. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, vol. 4, pp.5
- Ruvalcaba R., N., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte N., J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27450136012/index.html>
- Sandoval-Caraveo, M. del C., Surdez-Pérez, E. G., y Pérez-Sandoval, A. G. (2017). School Climate in the Engineering and Architecture Campus of a Mexican Public University: Students' Perspectives [Clima escolar en el campus de Ingeniería y Arquitectura de una Universidad Pública Mexicana: Perspectivas de los Estudiantes]. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), pp.174-194. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.8>
- Sánchez L., C., y Cerezo R., F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en *bullying*. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 137-149.
- Sanz M., L. (2003). Análisis de Redes Sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes. *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, (7), Unidad de Políticas Comparadas, Consejo Superior de Investigaciones Científicas C/ Alfonso XII, 18, 28014 Madrid.
- Salamanca, A. y Giraldo, C. (2012). Modelos cognitivos y cognitivo sociales en la prevención y promoción de la salud *Revista Vanguardia Psicológica*, Vol. 2 (2), pp. 185-202

- Salcido C., L. J., y Urías A., K. M. (2016). Educación emocional en casos de violencia y victimización escolar: Propuesta de intervención. *Opción*, 32(12),2088-2102.
- Salinas de la V. J. J. y Ochoa C. A. (2013) La organización escolar y su relación con el clima de convivencia en 3 secundarias públicas del municipio de Querétaro, México: opinión de alumnos Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar, Santiago de Chile.
- Salmivalli, C. (2010). *Bullying* and peer group: A review [*Bullying* y grupo de compañeros: una revisión] *Aggression and Violent Behavior* [Agresión y comportamiento violento], vol. 15, pp. 112-120.
- San-Martín-Albizuri, N. y Rodríguez-Castellanos, A. (2011). La imprevisibilidad de las crisis: un análisis empírico sobre los índices de riesgo país. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 21(39),161-178.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81819029013>
- Sanabria G., H. J. (2008). El ser humano, modelo de un ser. *Educere*, 12(42),471-480
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569007>
- Sánchez, J. F. (2009) Análisis del clima en el aula en educación física. Un estudio de caso. Tesis doctoral. Departamento de didáctica de expresión musical, plástica y corporal, Universidad de Málaga, España.
- Sánchez-Jiménez, E., y Cepeda-Cuervo, E. (2014). ¿Los estudiantes de educación básica y media son víctimas de maltrato por parte de sus profesores? *Psicología desde el*

Caribe, 31(2),223-242.

Sánchez V., M. J., Blas L., H. y Tujague, M. P. (2010). El Análisis Descriptivo como recurso necesario en Ciencias Sociales y Humanas. *Fundamentos en Humanidades*, XI(22),103-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18419812007>

Samper, M. (2004). Redes sociales y comunicación entre experimentadores campesinos en Puriscal, Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 4 (106), 143-163.

Santoyo C., D., y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIV (4), 13-41.

Saucedo R., C. L., y Guzmán G., C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 213-245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>

Secretaría de Educación Pública (2008). *Lo que Debes Saber Datos y Cifras Cobertura (tasa bruta de escolarización) en Educación Básica1 (1990-2012)*. http://sep.gov.mx/es/acosoescolar/Datos_y_Cifras

Secretaría de Educación Pública (2015). Protocolos de seguridad para los Centros Educativos Federales de Educación Media Superior. Recuperado de <http://www.sems.gov.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/protocolos-seguridad-centroeducativos-federales-ems.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2015). Historia de la Secretaría de Educación Pública.

Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>

Secretaría de Educación Pública (2016). Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica, México, Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2017). La educación media superior en el sistema educativo nacional. Gobierno de México, consultado el 3 de diciembre del 2019.

http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional

Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. SEP.

Selltiz, C. (1976). Métodos de investigación en las relaciones sociales. Madrid, Ediciones Rialp.

Segura, C., M. A. (2011). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. Actualidades investigativas en educación. Vol. 5, DOI 10.15517/AIE.V5I3.9171

Serrano G., T., J. y Pons P., R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1),1-27.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15519374001>

- Sevda, A., y Sevim, S. (2012). Effect of high school students' selfconcept and family relationships on peer *bullying*. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 25(4),405-412. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=408/40824829003>
- Sierra, A. P., (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al *bullying*. *Revista CES psicología*, vol. 5 núm. 1 pp. 118-125.
- Smith, P.K. (2011). Why interventions to reduce *bullying* and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section [Por qué las intervenciones para reducir el acoso y la violencia en las escuelas pueden (o no) tener éxito: Comentarios sobre esta Sección Especial]. *International Journal of Behavioral Development* [Revista internacional de desarrollo conductual], vol. 35, 419-423.
- Stith, S., Rosen, K. y Middleton, K. (2000). The intergenerational transmission of spouse abuse: a meta-analysis [La transmisión intergeneracional del abuso conyugal: un metaanálisis] *Journal of Marriage and the Family* [Diario del matrimonio y la familia], vol. 62, pp. 640-654.
- Suares, M. (1996). *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Paidós. Buenos Aires.
- Suarez, D., R. (2018). *Las teorías de enseñanza aprendizaje. Teorías educativas*. Ed. Trillas.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2018) Líneas de política pública para la educación media superior recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/13005/1/images/LÃneas%20>

de%20política%20pública_Diseño.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior (2018) Plan de mejora para el Centro de Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) No. 166 en Jiutepec, Morelos recuperado de http://www.sistemadeevaluacion.sems.gob.mx/eym2/tdocs/611_5440_2018plan_mejora.31_10.pdf

Sureda G., I., García B., F. J., y Monjas C., M. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 305-321.

Sumter, R., Valkenburg, M., Baumgartner, E., Peter, J. y Van Der Hof, S. (2015). Development and validation of the Multidimensional Offline and Online Peer Victimization Scale [Desarrollo y validación de la Escala Multidimensional de Victimización de Pares Offline y Online.] *Computers in Human Behavior* [Computadoras en el comportamiento humano], vol. 46, pp. 114-122. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.042>.

Taki M. (2001). Relation among *bullying*, stress and stressor: A follow-up survey using panel data and a comparative survey between Japan and Australia [Relación entre el acoso, el estrés y el estresor: una encuesta de seguimiento con datos de panel y una encuesta comparativa entre Japón y Australia]. *Japanese Society* [Sociedad Japonesa] Vol. 5, pp. 25-41.

- Tejada Z., A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5),117-123.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80100510>
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1165-1181.
- Thompson B. (2004) *Exploratory and confirmatory. Understanding concepts and applications* [Exploratorio y confirmatorio. Entendiendo los conceptos y aplicaciones] Washington D.C. American Psychological Association [Asociación Psicológica Americana].
- Tinbergen, N. (1951). *The Study of Instinct* [El estudio del instinto] Nueva York: Oxford University Press.
- Trautmann M. A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Rev. chil. pediatr.* 79(1), pp. 13-20.
- Troop-Gordon, W. y Ladd, G. W. (2013). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 45-60.
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar, UNICEF, México.
- Trujillo, J. y Romero-Acosta, K. (2016). Variables que evidencian el *bullying* en un contexto

universitario. *Encuentros*, vol. 14 núm. 1, pp. 41-54.

Tobalino-López, D., Dolorier-Zapata, R., G., Villa-López, R. M. y Menacho, V., I. (2017). Acoso escolar y autoestima en estudiantes de educación primaria de Perú. *Opción*, 33(84),359-377. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31054991013>

Toch, H. (1969) *Violent Men*. Chicago: Aldine.

Tognetta, L., y Vinha, T. (2010). Até quando? *Bullying* na escola que prega a inclusão social. Educação [¿Hasta cuándo? *Bullying* en una escuela que propaga la inclusión social](UFSM), 35(3), 449 - 464. doi:<https://doi.org/10.5902/198464442354>

Touzard, H. (1981). *La mediación y solución de conflictos*. Herder.

Tixtha L. O. (2018) La construcción del conflicto y la autonomía en un grupo de estudiantes de preparatoria: una aproximación desde la mirada apreciativa de la investigación acción RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* (4) 1, pp. 819-831

Tuirán, R. y Hernández, D. (2016). Desafíos de la educación media superior en México, *Revista Este País*, No. 299. Recuperado de <http://www.estepais.com/actual.php>

Tuirán, R., y Villaseñor, P. (2016). El desarrollo de Habilidades Socioemocionales una apuesta rentable. Obtenido de <http://www.cbti59.edu.mx/Lectura%20El%20desarrollo%20de%20Habilidades%2>

[0Socioemocionales%20una%20apuesta%20rentable.pdf](#)

Ulloa H., M. (2012). Origen, incremento y mantenimiento de la exclusión de jóvenes en la educación media superior y estrategias para superarla. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, Vol. 4, Núm. 8, pp. 10-40

Uranga, M. (1998). *Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar*. Grao. Barcelona.

Urdiales I., M. E.; Leyva T., P. y Villarreal P., G. (2007). *Diseños de investigación no experimentales*. En: *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. Editorial Trillas.

Vacas D., M. (2002). Agresividad escolar y dificultades de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 55, pp. 363-72.

Vaello O. J. (2003) *Resolución de conflictos en el aula*. Santillana. Madrid, España.

Valdés-Cuervo Á. A., Martínez-Ferrer, B. y Carlos-Martínez, E. A. (2018) The Role of Teaching Practices in the Prevention of School Violence among Peers [El papel de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares]. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, Volumen 23, pp. 33-38

Valdés, H., Treviño, E., Castro, M., Carrillo, S., Bogoya, D., Costilla, R. y Acevedo, G. (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional comparativo y Explicativo,

Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Valdés C., Á. A., Estévez N., E. H. y Manig V., A. (2014). Creencias de docentes acerca del *bullying*. *Perfiles Educativos*, (36), 51-64. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70637-3](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70637-3).

Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., y Davis, C. (2008). *Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing?* [*Bullying: ¿Los investigadores y los niños / jóvenes están hablando de lo mismo?*] *International Journal of Behavioral Development* [Revista internacional de desarrollo conductual], 32(6), pp. 486-495. <https://doi.org/10.1177/0165025408095553>

Vaillancourt, T., Trinh, V., McDougall, P., Duku, E., Cunningham, L., Cunningham, C., Short, K. (2010). Optimizing population screening of *bullying* in school-aged children. *Journal of School Violence*, vol. 9(3), pp. 233-250.

Valle H., T. (2012). *Ya no quiero ir a la escuela*. Ciudad de México, México: Porrúa.

Valle, J. E., Stelko P., A. C., y Morais P., E., y Cavalcanti de A. W., L. (2018). Influence of *bullying* and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. *Estudos de Psicologia*, 35(4),411-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3953/395357410008>

Varas, I. (2003). Tendencias predominantes de la educación contemporánea. *Investigación y*

Postgrado, 18(1), 46-57.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131600872003000100007&lng=es&tlng=es.

Vargas, M. L. M. (1995) Los colores lacandones: un estudio sobre percepción visual. México, [Tesis de licenciatura Escuela Nacional de Antropología e Historia].

Vázquez Pérez, Purificación V y Galindo V., M. (2011). Variables que inciden en la seguridad de las escuelas públicas de los Estados Unidos, *Revista pedagogía*, vol. 44, número 1, pp. 141-165.

Vega C, J. (2019). Prevalencia del *bullying* en México: un meta-análisis del *bullying* tradicional y *cyberbullying*. *Diversitas*. 15. 111-127. 10.15332/1794-9998.2019.0001.09.

Vega L., M., y González P., G. (2016). *Bullying* en la escuela secundaria. Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21 núm. 71, pp. 1165-1189.

Vega, O. A y Peñalva, V. A. (2018). Los protocolos de actuación ante el acoso escolar y el ciberacoso en España: un estudio por comunidades autónomas. *International Journal of New Education*, Vol. 1 Núm. 1 pp.

Vera G. C., Vélez, C., y García G. H. (2017). Medición del *bullying* escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, vol. 9 núm.1, pp. 1-16.

- Vidotto R. T., G., Silva N., A., y Medeiros R., P. C. (2010). *Bullying*, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12(1),123-137. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193814418011>
- Villa M., M. de la, (2005). Actitudes socio construidas ante la violencia *bullying* en estudiantes de secundaria, *Anuario de Psicología*, vol. 36 núm. 1 pp. 61-81.
- Villa, A. y Villar L. M. (coordinadores) (1992): *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- Villalobos T. G. (2015). La capacitación como forma de prevención del *bullying*. *Revista Espiga*, vol. (29), pp. 9-20.
- Villasís-Keever MÁ y Miranda-Navales MG. El protocolo de investigación IV: las variables de estudio, *Rev. Alerg Mex*; 63(3):303-10.
- Wei, H. S., Herbert W., Chen J. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' *bullying*: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan, *Children and Youth Services Review*, Volume 32, Issue 1, pp. 137-143, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.08.004>.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, XXXIV (135),134-148. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13223042009>

- Weiss E. y Bernal E. (2013). Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana, *Perfiles educativos*, vol.35 no.139.
- Wheeler, L. y Caggiula, A. R. (1966) The contagion of aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2, 1-10.
- Whittaker, E. y Kowalski, M. R. (2015) *Cyberbullying Via Social Media*, *Journal of School Violence*, 14:1, 11-29, DOI: 10.1080/15388220.2014.949377
- Wild, N., A. C. T. (2000). Student opinion survey spring: rogue community college redwood and riverside campuses, reporte núm., JC 010 505, Grants Pass, Or: Rogue Community, [servicio de reproducción de documentos] *ERIC* núm., ED 454 9
- Wigdor, G. (2016). Aferrarse o soltar privilegios de género: sobre masculinidades hegemónicas y disidentes. *Península*.vol. XI (2) pp. 101-122
- Yurén, M. T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación docentes. En Yurén M., Navia C y Saenger C. (Coords.) *Ethos y autoformación docente* (pp. 19-85) España, Ediciones Palomares.
- Yurén, M. T., Navia C. y Saenger C. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Pomares
- Yurén, M. T. (2008). *Aprender a Aprender y a Convivir. Fundamentos Teóricos de una Estrategia Educativa para Familias Jornaleras Migrantes*. México: Juan Pablos Editor.

- Zamora, M. S., Monroy, C. L. y Chávez, A. C. (2009). *Análisis factorial: una técnica para evaluar la dimensionalidad de las pruebas*, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval).
- Zamudio, F. J., Ayala, M. del R y Arana, R. I. (2014). Mujeres y hombres. Desigualdades de género en el contexto mexicano. *Estudios sociales* vol.22 (44) pp. 251-279.
- Zapata-Rivera, I. L. y Guerrero-Zapata, Y. N. (2014). Por la ruta trazada: manifestaciones del *bullying* en bachillerato y superior en la unidad regional centro-norte de la uas. *Ra Ximhai*, 10(5), 493-512.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007): 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona, Editorial Graó. ISBN: 978-84-7827-500-7
- Zavala, B. M y Castañeda, F. S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo, *Magister*, vol. 26, núm. 2, pp. 98-104.
- Zavaleta, A., Treviño, E. y Jiménez, M. (2014). *Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas*, México.
- Zequinão, M., A., de Medeiros, P. Lise, F. A. Trevisol, M., T. C., Ferreira L. O. P., M. B. (2019). Associação entre *bullying* escolar e o país de origem: um estudo transcultural. *Revista Brasileira de Educação*, 24, pp.1-22.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey R. (2015). Systematic review of theoretical studies on

bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention,
Aggression and Violent Behavior, Volume 23, pp 1-21,
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>.

Zorrilla Alcalá, J. F. (2015). El bachillerato Mexicano: un sistema académicamente precario.
Causas y consecuencias. (issue-unam, Ed.) Recuperado el 28 de 04 de 17, de iisue
libros: [http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/el-
bachillerato-mexicano-unsistema-academicamente-precario.pdf](http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/el-bachillerato-mexicano-unsistema-academicamente-precario.pdf)

Anexos

Anexo 1. Resumen de los cuestionarios de *bullying* escolar en español

Tabla 20. Resumen de los cuestionarios de *bullying* escolar en español

Cuestionario	Ítems	Dimensiones	Rango edad	Muestra	Consistencia interna y fiabilidad
Escala de actitudes ante la agresión social	48	Cognitiva, afectiva y comportamental.	11-18	329	Alpha de Cronbach= 0.893
Escala de agresión entre pares	35	1. Actitud hacia la violencia. 2. Conductas prosociales. 3. Influencias externas de adultos. 4. Influencias externas de amigos.	8-13	350	Alpha de Cronbach= 0.696 Consistencia interna= 0.71
Cuestionario acerca de la situación de <i>bullying</i> en el ámbito familiar y en la escuela	16	Víctimas, victimarios y trato recibido en el hogar	9-17	352	Alpha de Cronbach= 0.783
Cuestionario para la exploración del <i>Bullying</i> - CEBÚ	70	Víctima, agresor y observador		30	Alpha de Cronbach= 0.933
Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (CIMEI).	32	1. Aspectos situacionales del alumnado. 2. Condiciones del perfil de las víctimas. 3. Aspectos situacionales de las intimidaciones. 4. Condiciones del perfil de los agresores. 5. Condiciones del perfil de los espectadores. 6. Propuestas de solución	12-16	496	Alfa de Cronbach= 0.827
Escalas de Agresión y Victimización	21	Agresión física y verbal y enfado (escala de agresión). Victimización verbal, ser animado a pelear y victimización física (escala de victimización).	11-17	1,004	Consistencia interna= 0.86 y 0.85, para la escala de agresión y victimización, respectivamente.
La Escala de Violencia entre Pares de Spelage	43	Actitud hacia la violencia, conductas prosociales,	14-20	223	Fiabilidad= 0.514 (Influencias externas).

			conductas agresivas, influencias externas y victimización			Fiabilidad= 0.649 (Actitud hacia la violencia). Fiabilidad= 0.792 (Conductas prosociales). Fiabilidad= 0.891 (Conductas agresivas). Fiabilidad= 0.817 (Victimización).
Cuestionario de Intimidación Escolar- CIE-A	de 36		Victimización por intimidación; sintomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y autoestima; e intimidación por parte de quienes responden a las situaciones de intimidación	8-18	788	Fiabilidad= 0.87 (Primer componente). Fiabilidad= 0.89 (Segundo componente). Fiabilidad= 0.83 (Tercer componente)
Cuestionario de Secundaria de Maltrato entre Iguales por abuso de Poder- MIAP.	de 49		1. Testigo <i>Bullying</i> 2. Víctima <i>Bullying</i> 3. Agresor y Víctima <i>Bullying</i> 4. Agresor <i>Bullying</i>	11-17	2,341	Consistencia interna= 0.86 (Primer escala). Consistencia interna= 0.80 (Segunda escala). Consistencia interna= 0.74 (Tercer escala). Consistencia interna= 0.72 (Cuarta escala). Consistencia interna= 0.89 (Total)
Roles de los compañeros.	de 42		1. Agresor 2. Víctima 3. Defensor 4. Outsider	8-13	2,050	Consistencia interna= 0.96 (primer rol). Consistencia interna= 0.89 (segundo rol). Consistencia interna= 0.81 (tercer rol). Consistencia interna= 0.67 (cuarto rol).
Test Bull-S	15		1. Asociada a la Víctima. 2. Asociada al bully	7-16	322	Fiabilidad= 0.82 (Agresión). Fiabilidad= 0.83 (Victimización).
Cuestionario Revisado Olweus Bully/Víctima	de 38		1. Agresor 2. Víctima	12-18	84	Consistencia interna= 0.81 (para el agresor) Consistencia interna= 0.90 (para el agredido)
Instrumento de 18			1. Victimización	12-16	1428	Consistencia interna

<i>Bullying</i> de las relaciones entre pares de los adolescentes		física 2. Victimización social/verbal				0.85 (Victimización física) Consistencia interna = 0.92 (Victimización verbal/social) Consistencia interna Global= 0.94
Cuestionario de <i>ciberbullying</i>	45	1. Cyber Víctima 2. Ciberagresor 3. Cyber Observador	12-18	3026		Consistencia interna (cyber víctima) = 0.82 Consistencia interna (ciberagresor)= 0.91 Consistencia interna (cyber observador) = 0.87 Consistencia interna
Cuestionario de Acoso entre Iguales – CAI	49	1. Conductas de acoso -CAI-CA 2. Conductas de acoso de género - CAI-CAG	9-16	1602		Consistencia interna = 0.93 (CAI-CA) Consistencia interna = 0.75 (CAI-CAG, chicos) Consistencia interna = 0.63 (CAI-CAG, chicas)

Recuperado de datos de Vera *et al.* (2017)

Anexo 2. Instrumento: yo he hecho y me han hecho

Tabla 21. *Instrumento: yo he hecho y me han hecho*

Durante los últimos 12 meses mis compañeros (as)...	Nunca	A veces (una vez por mes)	A menudo (una vez por semana)	Con frecuencia (más de una vez por semana)
1. me han ignorado				
2. me han rechazado				
3. me han impedido participar en clases o en actividades recreativas				
4. han hecho que me equivoque en clase en los deberes o tareas a propósito				
5. me han insultado				
6. me han llamado por apodos que me ofenden o ridiculizan				
7. hablan mal de mí				
8. me esconden cosas				
9. me han echado la culpa de algo que yo no había hecho				

10. me rompen cosas
11. me roban cosas
12. me pegan
13. me amenazan para meterme miedo
14. me obligan hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas, etc.)
15. me intimidan con frases o insultos de carácter sexual
16. me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar
17. me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)
18. publicaron algo falso sobre mí (o mi familia) en redes sociales
19. se burlaron de mí en redes sociales
20. "hackearon" alguna de mis cuentas de correo o página web

Fuente: SEMS (2013)

Durante los últimos 12 meses yo...	Nunca	A veces (una vez por mes)	A menudo (una vez por semana)	Con frecuencia (más de una vez por semana)
1. he rechazado a mis compañeros (as)				
2. he ignorado a mis compañeros (as)				
3. he impedido participar en la clase a mis compañeros				
4. he hecho equivocarse a un/a compañero/a de clases en tareas a propósito				
5. he insultado a mis compañeros (as)				
6. les pongo apodos que les ofenden o ridiculizan a mis compañeros (as)				

7. hablo mal de mis compañeros (as)
8. les he escondido cosas a mis compañeros
9. les he echado la culpa de algo que ellos (as) no había hecho
10. les he destruido sus pertenencias a mis compañeros (as)
11. les ha robado las cosas a mis compañeros (as)
12. he golpeado a mis compañeros (as)
13. he obligado hacer cosas con amenazas (traer dinero, hacer tareas)
14. he intimidado con frases o insultos de carácter sexual a mis compañeros (as)
15. he amenazado con hacer situaciones de carácter sexual a mis compañeros (as)
16. he amenazado con armas, palo, navajas a mis compañeros(as)
17. amenazo a mis compañeros (as) para meterles miedo
18. publiqué algo falso sobre algún compañero (o sobre su familia) en redes sociales
19. me burlé de algún compañero en redes sociales
20. me metí a la cuenta de correo/página web de otra persona para molestarlo

Fuente: SEMS (2013)

Anexo 3. Instrumento comportamiento de [las/os profesoras/es] en los últimos 12 meses

Tabla 22. *Instrumento comportamiento de [las/os profesoras/es] en los últimos 12 meses*

¿Cuál ha sido el comportamiento de los profesores durante los últimos 12 meses ante cualquier problema que haya sucedido entre los compañeros de la escuela?	nunca	pocas veces	Algunas Veces	Siempre
1. trabajan activamente para prevenir dichos problemas				
2. no se enteran				
3. ignoran la situación				
4. no saben impedirlos				
5. intervienen activamente para parar esos problemas				
6. actúan como mediadores para ayudarnos a resolver problemas				
7. podemos contar con algún profesor cuando alguien intenta abusar				
8. en mi escuela no he visto o no he vivido ningún problema entre compañeros				

Fuente: SEMS (2013)