



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

HOSTIGAMIENTO ESCOLAR (*BULLYING*) Y PREFERENCIA DEL DOCENTE EN DOS  
CONTEXTOS SOCIOCULTURALES: URBANO E INDÍGENA

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:  
ADRIANA MARÍN-MARTÍNEZ

DRA. LUCY MARÍA REIDL MARTÍNEZ  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM  
DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM  
DRA. MARÍA VICTORIA TRIANES TORRES  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN,  
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA  
DR. SAMUEL JURADO CÁRDENAS  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM  
DRA. MIRTA MARGARITA FLORES GALAZ  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

MÉXICO, D. F. JUNIO 2016

---



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

Agradezco a nuestra máxima casa de estudios, la UNAM, que desde hace años me ha formado y porque, por su grandeza, me hace sentir orgullosa de pertenecer a tan noble institución.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y a la Dirección General de Estudios de Posgrado de la UNAM, ya que su apoyo fue fundamental para el inicio y culminación del presente trabajo.

Una mención especial a mi comité tutorial: Dra. Lucy María Reidl Martínez, Dra. Benilde García Cabrero, Dra. Victoria Trianes Torres, Dr. Samuel Jurado Cárdenas y Dra. Mirta Flores Galaz, quienes realizaron revisiones, sugerencias y correcciones que contribuyeron para la mejora constante de la presente investigación.

---

## **Dedicatorias**

### **A mi familia:**

Patricia, Edgardo, Arturo, Juan Carlos, Anabel, Aldair, Misael, Paloma, Ana Karen y Emiliano, quienes siempre me impulsan a seguir adelante, pese a las adversidades y a la distancia.

### **A mis amigas y amigos:**

Ale, Alejandro González, Alethia, Dra. Andrade, Anouska, Dianita, Diana Betancourt (doctorcita), Gerardo, Gise, Kary, Marco, Octa, Omar, Rena, Yazmín... gracias a todos por presionarme y estar al pendiente de la conclusión de este trabajo.

### **A Rubén:**

Quien, hoy por hoy, está haciéndose un lugar muy especial en mi vida. Te agradezco tu paciencia, cuidado, comprensión y amor.

Finalmente, quiero dedicar este trabajo de manera especial a **MI PADRE**, quien seguramente se hubiera sentido orgulloso de mí. Lamento tanto no haberla concluido a tiempo...

---

## INDICE

Introducción	
Capítulo I. Hostigamiento escolar.....	1
Capítulo II. Variables relacionadas con el hostigamiento escolar desde la perspectiva del modelo ecológico .....	16
Capítulo III. Consecuencias del hostigamiento escolar.....	44
Capítulo IV. Método .....	47
Planteamiento del problema .....	47
Pregunta de investigación.....	47
Objetivo general .....	47
Objetivos específicos.....	47
Hipótesis.....	48
Definición de variables.....	48
Procedimiento .....	49
FASE I. Estudio exploratorio .....	50
Método .....	50
Resultados .....	53
FASE II. Análisis psicométrico del instrumento.....	58
Estudio 1. Cuestionario para evaluar el hostigamiento escolar en escuelas urbanas .....	58
Método .....	59
Resultados .....	63
Estudio 2. Cuestionario para evaluar hostigamiento escolar en escuelas indígenas .....	67
Método .....	67
Resultados .....	70
FASE III. Estudio Final.....	74
Estudio 1. Preferencia del docente y papel que juegan los alumnos en el hostigamiento escolar. Escuelas urbanas .....	74
Método .....	75
Resultados .....	79

---

---

Estudio 2. Preferencia del docente y papel que juegan los alumnos en el hostigamiento escolar. Escuelas indígenas.....	102
Método .....	102
Resultados en las escuelas indígenas.....	104
Discusión.....	116
Limitaciones y propuestas.....	139
Referencias.....	141
Anexo I. Cuestionario “ <i>Así nos llevamos en la escuela</i> ” .....	162
Anexo II. Cuestionarios sociométricos .....	175
Anexo III. Resultados de las diferencias por sexo, grado escolar, modalidad de escuela y por delegación para reactivos de frecuencia y daño percibido .....	178
Anexo IV. Razones por las que son molestados y/o molestones. Escuelas urbanas .....	186
Anexo V. Razones por las que son molestados y/o molestones. Escuelas indígenas.....	201

---

---

## Índice de tablas

Tabla 1. Respuestas de los cuestionarios A y B categorizadas como molestia física .....	53
Tabla 2. Respuestas de los cuestionarios A y B categorizadas como molestia verbal.....	54
Tabla 3. Respuestas de los cuestionarios A y B categorizadas como molestia social .....	55
Tabla 4. Respuestas de los cuestionarios A y B categorizadas como daño a la propiedad .....	55
Tabla 5. Respuestas de los cuestionarios A y B categorizadas como otras formas de molestar.....	56
Tabla 6. Respuestas de los cuestionarios A y B categorizadas como molestia sexual .....	56
Tabla 7. Factores obtenidos para la escala de espectador combinando reactivos de frecuencia y daño percibido .....	63
Tabla 8. Factores obtenidos para la escala de víctima combinando reactivos de frecuencia y daño percibido .....	65
Tabla 9. Factores obtenidos para la escala de agresor combinando reactivos de frecuencia y daño percibido .....	66
Tabla 10. Factores obtenidos para la escala de espectador considerando sólo reactivos de frecuencia .....	70
Tabla 11. Factores obtenidos para la escala de víctima considerando sólo reactivos de frecuencia..	72
Tabla 12. Factores obtenidos para la escala de agresor combinando reactivos de frecuencia y daño percibido .....	73
Tabla 13. Medias y desviaciones estándar para las escalas espectador, víctima y agresor por sexo .	79
Tabla 14. Medias y desviaciones estándar para las escalas espectador, víctima y agresor por grado .....	81
Tabla 15. Medias y desviaciones estándar para las escalas espectador, víctima y agresor por modalidad de escuela .....	82
Tabla 16. Medias y desviaciones estándar para las escalas espectador, víctima y agresor por delegación política .....	83
Tabla 17. Niños más molestados, más molestones y molestados-molestones .....	85
Tabla 18. Características de los niños(as) más molestados(as) .....	86
Tabla 19. Características de los niños(as) más molestones(as) .....	87
Tabla 20. Correlaciones de las dimensiones de cada una de las escalas del cuestionario Así nos llevamos en la escuela y las nominaciones como más molestados o molestones .....	89
Tabla 21. Alumnos autopercebidos y nominados en cada categoría .....	91
Tabla 22. Víctimas de hostigamiento escolar .....	92
Tabla 23. Agresores de hostigamiento escolar .....	93
Tabla 24. Víctimas-agresores de hostigamiento escolar .....	94
Tabla 25. Papel que juegan los alumnos en la dinámica del hostigamiento escolar .....	95
Tabla 26. Niños más y menos preferidos por el docente .....	96
Tabla 27. Características de los niños(as) más preferidos por el docente .....	97
Tabla 28. Comportamiento del docente hacia los alumnos más preferidos .....	97
Tabla 29. Características de los niños(as) menos preferidos por el docente .....	98
Tabla 30. Comportamiento del docente hacia los alumnos menos preferidos.....	98

---

---

Tabla 31. Descripción de las variables incluidas en el modelo de regresión logística multinomial .....	100
Tabla 32. Peso diferencial de las variables independientes (covariables y factores), según la prueba de contrastes de Razón de Verosimilitud (efectos principales) .....	100
Tabla 33. Estimación de parámetros del modelo de regresión logística multinomial .....	101
Tabla 34. Niños víctimas, agresores y víctimas-agresores percibidos por los otros (escuelas indígenas) .....	105
Tabla 35. Características de los niños(as) considerados como víctimas percibidos por los otros (escuelas indígenas) .....	106
Tabla 36. Características de los niños(as) considerados como agresores percibidos por los otros (escuelas indígenas) .....	107
Tabla 37. Niños más y menos preferidos por docente (escuelas indígenas) .....	109
Tabla 38. Características de los niños(as) más preferidos por el docente (escuelas indígenas) .....	110
Tabla 39. Comportamiento del docente hacia los alumnos más preferidos (escuelas indígenas) .....	110
Tabla 40. Características de los niños(as) menos preferidos por el docente (escuelas indígenas) .....	111
Tabla 41. Comportamiento del docente hacia los alumnos menos preferidos (escuelas indígenas) .....	111
Tabla 42. Correlaciones entre las nominaciones recibidas como el más y menos preferido por el docente y las recibidas como víctima y agresor (escuelas indígenas) .....	112
Tabla 43. Descripción de las variables incluidas en el modelo de regresión logística multinomial para escuelas indígenas .....	113
Tabla 44. Peso diferencial de las variables independientes (covariables y factores), según la prueba de contrastes de Razón de Verosimilitud (efectos principales) para escuelas indígenas .....	113
Tabla 45. Estimación de parámetros del modelo de regresión logística multinomial .....	114

## Índice de figuras

Figura 1. El hostigamiento escolar como proceso grupal, adaptado de Olweus (2003) .....	10
Figura 2. Tipos de hostigamiento escolar (Camodeca & Grossens, 2005; Olweus, 2005).....	14
Figura 3. Modelo ecológico propuesto por Bronfrenbrenner para explicar el desarrollo de los individuos (Bronfrenbrenner & Morris, 1998) .....	17
Figura 4. Sistema de cargos de la mayoría de las comunidades indígenas en México (Navarrete, 2004) .....	40
Figura 5. Ejemplo del formato para la categoría insultar .....	60

---

---

## Resumen

El propósito de esta investigación fue determinar si la preferencia del docente tiene efecto en el papel que juegan los alumnos en la dinámica del hostigamiento escolar, en dos contextos socioculturales: urbano e indígena. Para el logro de este objetivo se elaboró un instrumento llamado *Así nos llevamos en la escuela*, el cual evalúa la frecuencia y daño percibido del hostigamiento escolar desde tres perspectivas (espectador, víctima y agresor). Se analizaron sus propiedades psicométricas y se obtuvieron índices de confiabilidad y validez aceptables para su aplicación en escuelas urbanas, sin embargo, para las escuelas indígenas estos índices resultaron deficientes. Por lo tanto, en las escuelas urbanas se aplicaron tres instrumentos (*Así nos llevamos en la escuela* y dos cuestionarios sociométricos). Participaron 785 alumnos, de los cuales se identificaron a 553(70.4%) espectadores, 97(12.4%) víctimas, 101(12.9%) agresores y 34(4.3%) víctimas-agresores. Asimismo, 116(14.9%) fueron nominados como los más preferidos y 100(12.8%) como los menos preferidos por el docente. En las escuelas indígenas sólo se aplicaron dos cuestionarios sociométricos. Participaron 242 alumnos, de los cuales 187(77.3%) fueron clasificados como espectadores, 25(10.3%) víctimas, 24(9.9%) agresores y 6(2.5%) víctimas-agresores. Además, 34(13.9%) alumnos fueron nominados como los más preferidos y 30(12.2%) como los menos por el docente. Una vez que cada alumno obtuvo un rol en la dinámica del hostigamiento escolar y que fueron clasificados como los más y menos preferidos por el docente, se llevaron a cabo análisis de regresión logística multinomial. Los resultados, tanto en las escuelas urbanas como en las indígenas, indicaron que la variable que más peso diferencial tuvo para incrementar la probabilidad de ser víctima, agresor o víctima-agresor fue la de menos preferido por el docente. Por otro lado, en las escuelas urbanas, el hecho de ser niño incrementa la probabilidad de ser agresor. Y en el caso de las escuelas indígenas, el hecho de ser niña y de las más preferidas por el docente incrementa la probabilidad de ser víctima.

**PALABRAS CLAVE:** Hostigamiento escolar, preferencia del docente, *bullying*.

---

## Abstract

The purpose of this research was to determine whether the preference of the teacher has an effect on the role the students play in the dynamics of bullying, inside two socio-cultural contexts: urban and indigenous. In order to achieve this objective, an instrument called *Así nos llevamos en la escuela* –which assesses the frequency and perceived damage of bullying from three perspectives (bystander, victim, and bully)- was created. The psychometric properties of the instrument were analyzed and acceptable reliability and validity indices were obtained for its implementation at urban schools. However, for indigenous schools these indices were deficient. Therefore, three instruments were implemented in urban schools: *Así nos llevamos en la escuela* and two questionnaires sociometrics. A total of 785 students participated, from which 553(70.4%) were identified as bystanders, 97(12.4%) as victims, 101(12.9%) as bullies, and 34(4.3%) as victims-bullies. In addition, 116(14.9%) were classified as the most favorite students of the teacher, and 100(12.8%) as the least favorite. Only two sociometric instruments were implemented in indigenous schools. A total of 246 students participated, from which 187(77.3%) were classified as bystander, 25(10.3%) as victims, 24(9.9%) as bullies, and 6(2.5%) as victims-bullies. Similarly, 34(13.9%) were identified as the most favorite students of the teacher, and 30(12.2%) as the least favorite. Once each student had a role in the dynamics of bullying and all were classified as the most or least favorite of the teacher, a multinomial logistic regression analysis was conducted. The results, both in urban and indigenous schools, indicated that the variable with the most influence to increase the likelihood of becoming a victim, bully or victim-bully was being the least favorite student of the teacher. On the other hand, in urban schools being a boy increases the likelihood of being an bully. In the case of indigenous schools, being a girl and one of the most favorite students of the teacher increases the likelihood of being a victim.

**KEY WORDS:** school harassment, teacher's preferences, bullying.

---

## **Introducción**

El hostigamiento escolar es un problema que afecta el clima social dentro del aula y trae consigo consecuencias a corto y largo plazo para espectadores, víctimas, agresores y víctimas-agresores. En países de Europa, Estados Unidos y Canadá se han generado un número considerable de investigaciones respecto a este problema. En México recientemente se le está dando la importancia que requiere, lo cual está fomentando cada vez más estudios que permiten identificar la forma en que dicho fenómeno se comporta en nuestro contexto sociocultural tan particular, en el que se mezcla lo moderno con lo tradicional. Dado que en este país confluye la vida urbana y globalizada de la Ciudad de México, la cual es considerada una de las ciudades más grandes del mundo y, por otro lado, están las comunidades indígenas que luchan por conservar su identidad, en ellas sus habitantes conservan aún costumbres y tradiciones precolombinas. Estos dos contextos socioculturales (urbano e indígena) afectan la forma de relacionarse entre sus habitantes y por ende, en el desarrollo de los niños. Al considerarse el hostigamiento escolar como un problema de relación interpersonal entre los alumnos, estudiar cómo influye el contexto sociocultural se torna relevante, principalmente en comunidades indígenas, ya que no existen estudios al respecto.

Por otro lado, el hecho de que algunos alumnos sean más y menos preferidos por el docente tiene efecto en la percepción que tienen sus compañeros de ellos y en la dinámica del hostigamiento escolar. Por lo tanto, el propósito de la presente investigación fue determinar la influencia de la preferencia del docente sobre el rol que juegan dentro del hostigamiento escolar en escuelas urbanas e indígenas.

El trabajo que aquí se presenta se divide en ocho capítulos, los primeros tres abarcan el estado del arte, en el cuarto se describe el método que guió la investigación y en los últimos cuatro se presentan el análisis y la discusión de los resultados obtenidos.

---

## Capítulo I. Hostigamiento escolar

El ser humano es un ente social que interactúa con otras personas durante su proceso de desarrollo y forma parte de diversos grupos sociales. El primero es la familia, con quienes adquiere habilidades, hábitos, conocimientos, reglas de convivencia, etc. Asimismo, aprende conductas sociales y emocionales, así como patrones de comportamiento, lo cual afecta las relaciones interpersonales que establece con otros adultos y pares, principalmente cuando ingresan a la escuela. Durante toda la trayectoria escolar establece relaciones interpersonales con los pares y docentes, quienes influyen y se ven influenciados por el comportamiento de unos y otros.

No obstante, como en cualquier relación interpersonal, surgen conflictos (Del Barrio, Martín, Almeida, & Barrios, 2003) y emergen por motivos, desacuerdos e intereses divergentes entre los implicados (Ortega & Mora-Merchán, 2008). Al tratar de resolverlos por medio de la violencia, se crean relaciones asimétricas de poder y/o jerarquía, lo cual es fuente de estrés e inadaptación socioemocional entre los involucrados e influye en el rendimiento académico y en el clima de interacción dentro del aula (Trianes, Morena, Infante, & Raya, 2006).

La violencia en la escuela se refiere, principalmente, a la trasgresión de las normas por medio de daños físicos contra las personas y hacia la propiedad (Furlan, 2005). Moreno (1998) plantea el término *comportamiento o conducta antisocial en las escuelas* que incluye a) interrupción en las aulas, b) problemas de indisciplina relacionados con conflictos entre profesores y alumnos, c) vandalismo y daños materiales, d) violencia física caracterizada por agresiones y extorsiones, e) acoso sexual y, f) maltrato entre compañeros.

La violencia escolar no sólo es la acción ejercida hacia otras personas u objetos, sino también a la omisión de conductas con la intención de hacer daño. Pueden ocurrir dentro de la escuela, sus alrededores o en actividades extraescolares (Sanmartín, 2006). Son comportamientos que dañan a los objetos materiales y a otras personas, tanto a compañeros como a docentes y directores (Celbiş, Karaoğlu, Eğri, & Özdemir, 2012). Dentro de toda esta gama de categorías, la que se presenta entre compañeros y no ocurre una sola vez, por

el contrario se repite e incrementa el nivel de agresión y daño a través del tiempo, es lo que se conoce internacionalmente como *Bullying*.

Es importante destacar que violencia escolar es un término más general que surge dentro y alrededor de las escuelas y están involucrados alumnos, docentes, personal y directivos. El *bullying*, por el contrario, sólo ocurre entre alumnos. Fue a partir de los estudios realizados por Olweus en los años 70's que se acuñó este término para referirse al hostigamiento escolar entre alumnos, quienes tienen una posición social, etapa de vida, derechos y deberes semejantes (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Pereira, Neto, Smith, & Angulo, 2002; Smith et al., 1999). Aún no existe consenso respecto al término *bullying* en la lengua española. En la literatura se encuentran sinónimos como intimidación entre iguales, maltrato entre compañeros, *matonaje* o acoso escolar. En esta investigación se utilizan los términos hostigamiento escolar y *bullying* indistintamente.

### **Definición**

A raíz de los estudios de Olweus se ha desarrollado un considerable número de investigaciones que indican su prevalencia e incidencia, las características de los *bullies* o agresores (Cerezo, 2001; Johnson & Lewis, 1999), de las víctimas (Natvig, Albreksten, & Qvarnstrom, 2001), sus causas y consecuencias (Barboza et al., 2009), así como diversos trabajos relacionados con la prevención e intervención (Fox & Boulton, 2003; Houlston & Smith, 2009; Jong-Un, 2006; Menesini, Codecasa, Benelli, & Cowie, 2003).

A continuación se enuncian diversas definiciones con el fin de aclarar este término. Una de las más citadas es la de Olweus (2002), la cual está incluida en el *Bully/Victim Questionnaire*. Cabe señalar que dicho cuestionario ha sido traducido a varios idiomas y la siguiente es textual de la traducción al español:

Decimos que un estudiante está siendo objeto de abuso cuando otro(a) estudiante u otros estudiantes: Le dicen cosas hirientes o se burlan de él o de ella o le ponen apodosos ofensivos, lo(a) ignoran por completo o excluyen a propósito del grupo de amigos o de lo que están haciendo, lo(a) golpean, patean, empujan o lo(a) encierran en un salón, dicen mentiras o propagan falsos rumores acerca de él o ella, o envían notas maliciosas y hacen que les caiga mal a otros estudiantes, le hacen o dicen otras cosas ofensivas de índole parecida.

Los actos de abuso “*bully*” por lo general se repiten y al estudiante que está siendo objeto de este abuso se le dificulta defenderse. También se considera abuso cuando otros estudiantes molestan repetidamente a un alumno(a) de forma hiriente o con maldad. Sin embargo, no se considera abuso cuando se hacen bromas a un estudiante de manera amistosa y juguetona. Tampoco se considera abuso cuando dos estudiantes con casi igual fuerza o poder discuten o pelean (p. 2).

Esta es la definición más citada en los últimos treinta años. Es necesario mencionar que, de acuerdo al autor, se deben cubrir tres criterios para que una situación de conflicto o intercambio agresivo entre alumnos sea hostigamiento escolar y evitar confundirlo con otros tipos de agresión. Tales criterios son 1) que la conducta agresiva sea con la **intención** de hacer daño o provocar molestia en quien la recibe, 2) que suceda de manera **reiterada** a través del tiempo, y 3) que se presente en una relación interpersonal caracterizada por el **desequilibrio de poder**. Otros autores han retomado estos criterios en sus definiciones (Barboza et al., 2009; Erling & Hwang, 2004; Fox & Boulton, 2003; Harel-Fisch et al., 2010), incluso han añadido el hecho de que la víctima no pueda defenderse (Monks & Smith, 2006).

Según estos tres criterios, el hostigamiento escolar entre alumnos debe ser *intencionado*. Incluso, varias definiciones ponen énfasis en el propósito de hacer daño al otro, por ejemplo, mencionan que es una agresión injustificada (Ortega, Del Rey, & Mora-Merchán, 2001), perjudicial y tiránica (Cerezo, 2001), hiriente, dañina, incómoda y provoca perjuicio psicológico en la víctima (Avilés, 2003), que atenta contra los derechos humanos básicos de la víctima (Ortega et al., 2001) o que es un deseo consciente de lastimar al otro y ponerlo bajo tensión (Aluedse, 2006).

Debido a la importancia que tiene la intencionalidad en la definición de hostigamiento escolar, es necesario establecer la diferencia entre la agresión reactiva y proactiva. La primera se refiere a la respuesta impulsiva de un individuo ante la percepción del trato agresivo o a la provocación de otro. La segunda hace referencia a los actos adversos deliberados e intencionados que tienen un objetivo-orientado y están motivados por una recompensa externa o interna (Dodge, Coie, Pettit, & Price, 1990; Gini & Pozzoli,

2006). Otros autores, en lugar de hablar de agresión reactiva y proactiva, utilizan los términos de agresión y violencia. La primera se refiere a la agresión que se utiliza para defenderse o superar dificultades y es considerada una capacidad positiva o adaptativa y de naturaleza biológica. Mientras que la violencia es definida como el comportamiento agresivo que no se justifica, es gratuito, se hace con maldad, por lo tanto es destructiva (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Warden y Mackinnon (2003) por su parte, señalan que la agresión reactiva es una deficiencia en el procesamiento de información social y los individuos muestran más hostilidad (respuesta a la agresión recibida), mientras que aquellos que ejercen la agresión proactiva, obtienen resultados positivos, por ejemplo la aprobación de otros.

De acuerdo a lo anterior, el hostigamiento escolar es una agresión proactiva, debido a que el objetivo de quien lo ejerce es causar daño a la víctima, obtener gratificación psicológica o mayor estatus dentro del grupo de pares (Smith et al., 1999). Además, el hostigamiento escolar *maligno* consiste en una agresión intimidatoria que busca conscientemente hacer daño (Letamendia, 2002).

La agresión reactiva se deriva de la teoría de la frustración de Berkowitz y la proactiva de la del aprendizaje social de Bandura (Fite, Stoppelbein, & Greening, 2009). De acuerdo con la teoría de la mente, el agresor hace una especie de exploración para comprobar qué tan resistente es su víctima, por lo que observa sus actitudes y busca sus puntos débiles. Esta teoría señala que las personas, al mismo tiempo que desarrollan un concepto de sí mismos, lo hacen para el de los otros. Desde muy temprana edad se va construyendo una representación mental del otro como ser pensante, con sus intenciones, deseos y capacidad de engaño, aporta beneficios o puede dañar, decir la verdad o no (Ortega & Mora-Merchán, 2008). Los agresores pueden anticipar el daño que provocarán en su víctima, incluso aquellos que ejercen presión en los demás integrantes del grupo para excluir a un tercero, tienden a manipularlos y saben cómo hacerlo. Además de que les divierte y se regocijan del dolor ajeno (Velázquez, 2005).

Lo que motiva a los agresores del hostigamiento escolar es el deseo de ser aceptados por algunos de sus compañeros, en particular por otros agresores y por los del sexo opuesto

(Olthof & Goossens, 2008). Sin embargo, no se les ha preguntado respecto a las ventajas o beneficios que obtienen cuando agreden a los demás. Preguntar respecto al daño que causan es una tarea difícil (Nishina, 2004). En la presente investigación se integra este elemento como parte fundamental, ya que no existe evidencia sobre el objetivo que tienen aquellos alumnos cuando ejercen diversas conductas agresivas hacia sus compañeros en términos del daño percibido.

El segundo criterio para distinguir el hostigamiento escolar de otro tipo de violencia, es la *repetición*. Los episodios esporádicos de juego pesado, indisciplina escolar, disrupción dentro y fuera de clase, conducta antisocial, broncas o peleas entre desconocidos no son hostigamiento escolar (Bond, Wolfe, Tollit, Butler, & Patton, 2007; Carlyle & Steinman, 2007; Dake, Price, Telljohann, & Funk, 2003; Monjas & Avilés, 2004). Por lo tanto, éste último no es ocasional, ya que es sistemático y deliberado (Menesini et al., 2003). No existe un punto de corte específico respecto al tiempo o número de veces que debe repetirse. Por ejemplo en una muestra de 1,003 adolescentes noruegos sólo se les preguntó si eran víctimas de *bullying*. Las opciones de respuesta fueron “nunca”, “alguna vez”, “algunas veces”, “una vez a la semana” o “más de dos veces a la semana”. Se reportaron 106 alumnos (10.6%) como víctimas, y el punto de corte fue “algunas veces” o más (Natvig et al., 2001). Este mismo criterio fue utilizado en un estudio realizado con niños españoles (Meulen et al., 2003).

En otro estudio participaron 960 niños suecos. Utilizaron el método de autoreporte en el que se les preguntó si habían sido víctimas de hostigamiento durante el presente año. Las alternativas de respuesta fueron “diario”, “muchos días”, “uno o dos días a la semana”, “una vez por semana”, “menos de una vez a la semana” y “nunca”. El 11% de los niños y el 13% de las niñas reportaron haber sido hostigados al menos una vez a la semana durante el último grado escolar y a partir de este criterio fueron consideradas víctimas (Erling & Hwang, 2004).

A niños israelíes se les preguntó si habían sido hostigados o si hostigaban a otros en seis formas diferentes (burlas, apodos, golpes o patadas, excluir deliberadamente, difundir rumores o amenazar con armas). Los que contestaron que habían recibido o ejercido al

menos tres de estas agresiones, fueron asignados como víctimas y/o agresores (Rolider & Ochayon, 2005).

Identificar a los agresores en términos de frecuencia es complejo. En un estudio utilizaron el método de auto-reporte. Participaron 245 adolescentes ingleses de tres tipos de escuela. Se utilizó una lista de chequeo (*Mi vida dentro de la escuela*) que incluía 17 categorías. Las opciones de respuesta fueron *nunca*, *alguna vez* y *más de una vez*. Aquellos que contestaron ejercer hostigamiento más de una vez en cinco o más reactivos fueron categorizados como agresores. De esta forma, se encontró un 36% de agresores en la escuela de varones, 4.4% en la escuela de mujeres y el 13.3% en la escuela mixta (Johnson & Lewis, 1999).

Por otro lado, en una muestra de 9,646 adolescentes estadounidenses se les cuestionó qué tanto habían ejercido *bullying* durante el último ciclo (*nunca*, *una o un par de veces*, *más de un par de veces pero no semanalmente*, *una vez a la semana* y *más de una vez a la semana*). Para los autores la opción *más de una vez a la semana* representaba *bullying* crónico y frecuente. El 4.9% de los adolescentes que contestaron en esta opción fueron considerados como agresores (Barboza et al., 2009).

Como se observa, no existe un consenso en el número de veces que deben repetirse los comportamientos agresivos, ya sean recibidos o ejercidos, como para afirmar que se trata de hostigamiento escolar y no de agresiones reactivas o violencia escolar. Algunos solicitan que los alumnos contesten de acuerdo al ciclo escolar, otros en el tiempo actual e incluso, algunos no mencionan el periodo que se debe considerar al momento de contestar. En otros casos las opciones son dicotómicas (si/no) sólo les preguntan si han recibido o ejercido algún tipo de agresión en la escuela independientemente del grado que cursan.

Por otro lado, debido precisamente a que el hostigamiento escolar se repite, conforme pasa el tiempo se crea una relación asimétrica de *poder-sumisión* entre los principales implicados de tal forma que los agresores manifiestan superioridad física, psicológica o social y las víctimas se ven sometidas y no pueden defenderse. Éste tipo de relación asimétrica es el tercer criterio para conceptualizarlo.

En este sentido, se ha definido al hostigamiento escolar como un abuso de poder sistemático (Smith & Sharp, 1994), de relaciones de poder asimétricas (Olweus, 1999), maltrato por abuso de poder (Del Barrio et al., 2003) o, como aquel que le permite al agresor romper las reglas morales (Ortega et al., 2001).

Los agresores mantienen una relación hostil con sus víctimas con el objetivo de dominarlos (Menesini et al., 2003). Existen estudios basados en la perspectiva etológica que explican el hostigamiento escolar en términos de los esfuerzos que hacen los niños agresores para dominar a su grupo de pares (Olthof & Goossens, 2008).

Debido a esta asimetría de poder y jerarquía, se somete a los más débiles, las víctimas no pueden defenderse y llegan a estar en una situación de indefensión psicológica, física o social (Ortega et al., 2001; Seals & Young, 2003; Stephenson & Smith, 2008) o sienten miedo (Lodge & Frydenberg, 2005) y vergüenza (Velázquez, 2005). Además, se sienten hostigados, oprimidos y atemorizados al punto de convertirse en víctimas habituales (Cerezo, 2001).

Hasta aquí se han revisado los tres criterios que propone Olweus para caracterizar al hostigamiento escolar, es decir 1) repetición, 2) intencionalidad y 3) relación de poder entre el agresor y la víctima. Lo cual permite clarificar el término y evitar confundirlo con otros. Sin embargo, la mayoría de las definiciones han sido elaboradas a partir de los criterios de adultos y han quedado de lado las opiniones y sugerencias de los propios niños, quienes finalmente son los principales agentes que lo observan, reciben y ejercen. Incluso otros estudios han permitido identificar que los niños no están de acuerdo con lo que los adultos o investigadores consideran como *bullying* (Frisén, Jonsson, & Persson, 2007).

Para una mejor comprensión de este fenómeno algunos autores señalan la importancia de definirlo a partir de la opinión y sugerencias de los propios niños (Almeida, Lisboa, & Caurcel, 2007; Camodeca & Goossens, 2005; Erling & Hwang, 2004; Monks & Smith, 2006; Warden & Mackinnon, 2003).

Existen estudios que exploraron el lenguaje que utilizaron los niños para referirse a diversas agresiones. En uno participaron 80 alumnos españoles entre 8 y 14 años a quienes les mostraron tarjetas con imágenes de agresiones físicas, verbales y sociales para que las

describieran y les asignaran un nombre. La palabra *maltrato* fue la más utilizada para denominar las agresiones físicas, para imágenes de agresión verbal fue *meterse con* y para las de agresión social la palabra asociada fue *rechazo*. Cuando las agresiones son hacia las pertenencias y no hacia las personas, el término más mencionado fue *egoísmo* (Ortega et al., 2001). En un estudio similar en el que participaron niños y adultos ingleses se encontró que los más pequeños (4-6 y 7-8 años) diferenciaron sólo entre actos agresivos y no agresivos. Los de 14 años y adultos, además, distinguieron los tipos de hostigamiento (físico, social y verbal) e incluyeron en sus definiciones el desequilibrio de poder y la repetición (Ortega & Monks, 2005).

En otro estudio utilizaron preguntas abiertas para identificar el significado que tiene la palabra *Bullying* en niños suecos de 10 años de edad. Sus respuestas se clasificaron en seis categorías: *acoso directo* (59%), *algo negativo* (40%), *algo que no debería existir* (22%), *desequilibrio de poder* (19%), *acoso indirecto* (8%) y otros proporcionaron *descripciones del acosador* (6%). Concluyeron que a esta edad los niños son capaces de definir el hostigamiento escolar mencionando los criterios propuestos por Olweus (1993), es decir, la intencionalidad, la repetición y el desequilibrio de poder. Cabe señalar que Suecia es un país en el que se han desarrollado un número considerable de estrategias *anti-bullying* y la población en general está sensibilizada.

Los niños más pequeños tienden a ignorar el criterio de que existe un desequilibrio de poder. Los mayores incluyen formas de agresión verbal e indirectas (Erling & Hwang, 2004). El desarrollo cognitivo, entre otras razones, explica las diferencias de los términos utilizados por los preescolares y niños más grandes (Del Barrio et al., 2003). Además de que algunos niños han tenido experiencia más directa con el hostigamiento y por ello poseen un entendimiento más preciso sobre el término. Incluso los agresores justifican su conducta diciendo que es divertido (Monks & Smith, 2006).

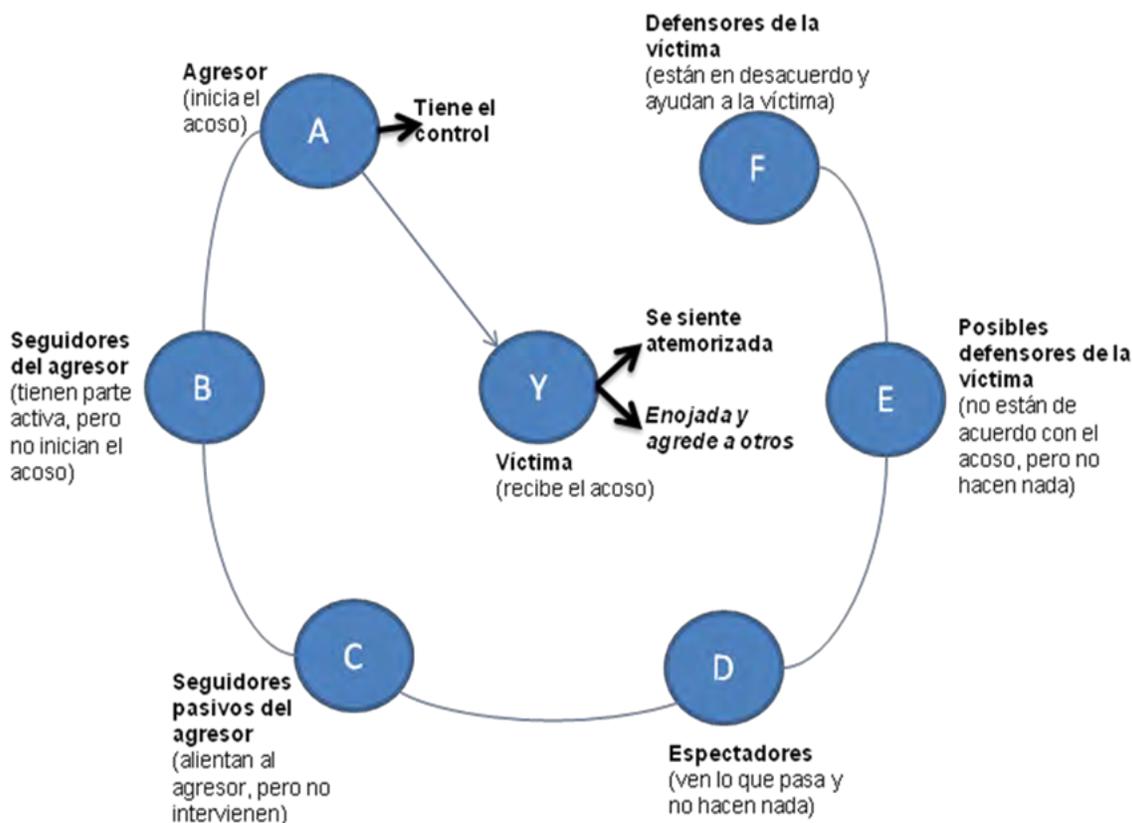
Hacer uso del lenguaje que utilizan los alumnos para definir el hostigamiento escolar es necesario. Asimismo, detenerse a preguntar a los principales involucrados sobre las conductas agresivas que les causa daño o molestia es altamente recomendable, principalmente cuando se construye un instrumento. La presente investigación tuvo como uno de sus principales objetivos elaborar un cuestionario para evaluar el hostigamiento

escolar y para lograrlo se les preguntaron las diversas formas de molestarlos entre ellos y a partir de esta información se redactaron los reactivos haciendo énfasis en el lenguaje que ellos utilizaron, tal como lo sugieren otros autores (Warden & Mackinnon, 2003).

Por otro lado, se recomienda analizar el hostigamiento escolar desde un punto de vista social y grupal, debido a que es un problema de convivencia e interacción entre los que lo ejercen (agresores), lo reciben (víctimas) y observan (espectadores) (Avilés, 2003; Barboza et al., 2009; Cerezo, 2006; Del Barrio et al., 2003; Jones, Haslam, York, & Ryan, 2008; Menesini et al., 2003; Olthof & Goossens, 2008; Olweus, 2003; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukialnen, 1996; Yoneyama & Naito, 2003).

Considerar al hostigamiento escolar como una conducta grupal pone énfasis en las relaciones socio-afectivas, las condiciones ambientales y la percepción individual ante los episodios de *bullying*, las cuales son condicionantes para que se mantenga, que todos guarden silencio y que ningún miembro del grupo denuncie la intimidación (Cerezo, 2010). Algunos estudios se han centrado en la importancia del proceso y funcionamiento grupal para explicar al *bullying* (Menesini et al., 2003). En la siguiente figura se ejemplifica cómo intervienen, directa o indirectamente, todos los alumnos de un grupo.

**Figura 1.** El hostigamiento escolar como proceso grupal, adaptado de Olweus (2003)



Se han empleado otros nombres para identificar los diferentes roles, tales como el *animador* y el *neutral* (Ortega & Monks, 2005), el *acosador cabecilla*, el *asistente*, el *defensor* del agredido, el *reforzador* del hostigamiento quien es el que anima al cabecilla riéndose de la *víctima* y los *espectadores* (Monks & Smith, 2006).

Debido a la diversificación de roles, algunos autores proponen explicar al *bullying* como un tipo de relación *situada* en el interior de un proceso grupal, ya que sus integrantes se involucran activa o pasivamente. El agresor y la víctima interactúan en una serie de ocasiones y el hecho de que los espectadores actúen o no, propicia que dichos episodios se repitan. Cada encuentro recibe influencia de los anteriores, genera expectativas para los siguientes y en la víctima se crea una desmotivación que puede derivar en el aislamiento social voluntario o forzado. Por lo tanto, el hostigamiento escolar perturba la convivencia entre los alumnos (Del Barrio, Carrasco, Rodríguez, & Gordillo, 2009). Además, la presencia de los espectadores empodera a los agresores y debilita el prestigio social de las

víctimas propiciando indirectamente una cultura que favorece la violencia (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010a; Menesini et al., 2003).

Cabe señalar que se ha asegurado que si el menor agredido denuncia la intimidación con los adultos o hace frente a dichas agresiones, será poco probable que continúen (Ortega & Monks, 2005), ya que una de las razones por las que el hostigamiento escolar se prolonga por años es por la ley del silencio, ya que ni las víctimas ni los espectadores denuncian lo sucedido.

La mayoría de las definiciones del hostigamiento escolar carecen de esta perspectiva social-grupal. El término japonés para referirse al *bullying* (*Ijime*) indica claramente este aspecto grupal, ya que señala que todos los del aula participan (víctima, agresor, espectador y *transeúntes*). La clave para exacerbarlo es trabajar con la dinámica grupal (Yoneyama & Naito, 2003). Por otro lado, de acuerdo a la Figura 1, algunas víctimas sienten miedo; otras en cambio, se enojan pero ambos no pueden defenderse de sus agresores. En el caso de los que se enojan, es probable que agredan a otros más débiles y esporádicamente molestan a sus agresores. Éstos son los llamados *bully-victims* o *víctimas-agresores*, ya que fungen doble rol. Algunos investigadores señalan que son un subgrupo poco estudiado y el más disruptivo dentro del aula (Dulmus, Sowers, & Theriot, 2006; Nishina, 2004).

Analizar el hostigamiento escolar como un proceso grupal es relevante debido a que los alumnos van reforzando patrones de conducta dentro del grupo, lo cual atribuye características muy específicas a las víctimas (debilidad, escasa competencia social, entre otras) y agresores (prepotencia, poder, invulnerabilidad, etc.), los identifican y reconocen (Ortega & Mora-Merchán, 2008). Por lo tanto, es un fenómeno complejo de interacción social sostenida (Ortega & Monks, 2005).

Hasta aquí queda claro que no cualquier conducta agresiva entre los alumnos es considerada como *bullying* u hostigamiento escolar. Se deben cumplir los criterios antes señalados y todos participan directa o indirectamente. Sin embargo, al explicarlo como un proceso grupal en el que todos están involucrados, surge otra interrogante respecto a que si el alumno que recibe las agresiones le causan o no daño, ya que algunos por el deseo de pertenecer o permanecer en un grupo permiten que los agredan (Ledesma et al., 2010;

Olthof & Goossens, 2008), incluso que les parezca divertido y crean que finalizará en cualquier momento. Por lo tanto no se sabe a ciencia cierta si les causa o no daño la agresión que reciben debido a que no se ha investigado este aspecto, dado que sólo se les ha preguntado sobre la frecuencia de las agresiones recibidas y en algunas ocasiones la ejercida.

Algunos investigadores mencionan que se debe poner mayor énfasis en la severidad de las agresiones y el daño que causan, más que en su frecuencia (Crothers & Levinson, 2004; Monks & Smith, 2006). Para lograr esto es necesario identificar la percepción que tiene la víctima sobre el daño que le causa cuando recibe las agresiones e incluirlo en la definición (Letamendia, 2002; Serrano, 2006). Especialmente si un incidente agresivo causa miedo, sufrimiento físico o mental (Yoneyama & Naito, 2003) o tensión por el temor hacia lo que pueda suceder (Aluedse, 2006).

Explicar el hostigamiento escolar a partir de los tres criterios (repetición, intención y relación asimétrica), incluir que todos los miembros del grupo están involucrados (como espectadores, víctimas, agresores o víctimas-agresores) e identificar el daño percibido permite tener un panorama más amplio para su conceptualización. Por lo tanto, integrando lo revisado anteriormente, la definición que guió este estudio fue la siguiente.

El hostigamiento escolar, conocido internacionalmente como bullying, ocurre en el ámbito educativo y es aquel proceso grupal en el que todos los alumnos están involucrados. En este proceso un alumno(s) específicamente, recibe agresiones constantes por parte de otro u otros compañeros y los alumnos restantes observan lo que sucede. La intención de los agresores es causar daño a sus víctimas para someterlas, que los demás lo observen y tener el poder, a tal grado de que los espectadores guarden silencio y eviten denunciar lo que sucede. Las víctimas, en contraste, no pueden defenderse y les causa daño lo que están viviendo. Debido a lo anterior se establece una relación trilateral de poder-sumisión-silencio en el interior de los grupos, lo cual propicia que el hostigamiento escolar persista a través del tiempo.

Las agresiones que reciben los alumnos son diversas y causan daño en diferentes áreas de su desarrollo. En el siguiente apartado se enuncian los tipos de hostigamiento según algunos autores.

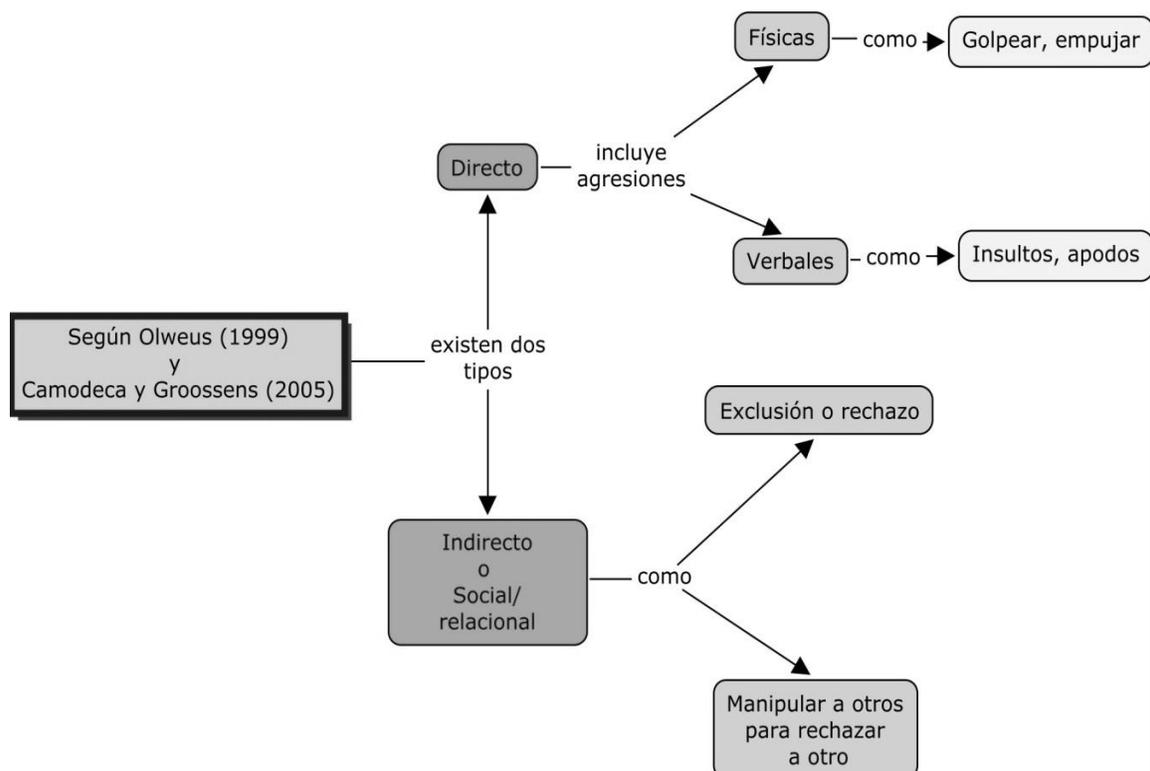
### **Tipos de hostigamiento escolar**

El hostigamiento escolar incluye formas físicas, verbales, exclusión social/ignorar y formas indirectas tales como envío de notas repugnantes, expandir rumores (Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992), mandar cartas desagradables, amenazar o atemorizar, hacer comentarios hirientes y desagradables, encerrar a las víctimas en un cuarto (Cajigas, Kahan, Luzardo, Najson, & Zamalvide, 2005), dar patadas, empujones, decir palabras obscenas, gestos crueles, excluir e ignorar a alguien dentro de un grupo (Pereira et al., 2002).

El hostigamiento escolar puede ser directo (físico y verbal) o indirecto (psicológico y relacional). El relacional tiene la intención de dañar el prestigio de otro y su autoestima. Existen tres tipos de agresión: a) la física directa, que son las conductas tangibles, b) la verbal directa, como apodos y amenazas y, c) la indirecta, tales como expandir rumores y chismes. Algunos autores categorizaron las conductas en 1) hacer bromas que causan daño, 2) poner apodos desagradables, 3) propinar golpes o patadas, 4) excluir deliberadamente, 5) hablar de otro o 6) amenazar (Rolider & Ochayon, 2005).

El informe nacional sobre violencia de género en la educación básica de México (SEP-UNICEF, 2009) reporta que entre los niños hay más patadas, puñetazos y empujones, y entre niñas empujones y jalones de cabello. También existen burlas debidas a la apariencia física, tener gustos distintos, formas de hablar, caminar o vestir diferentes.

**Figura 2.2. Tipos de hostigamiento escolar (Camodeca & Groossens, 2005; Olweus, 1999)**



En la actualidad existen nuevas modalidades como el envío de mensajes vía celular o subir videos a la red, los cuales contienen información personal de las víctimas (Aluedse, 2006). Cuando los niños emplean el celular, internet o cualquier medio electrónico para agredir constantemente a otro, se le conoce como *cyberbullying*. Es menos frecuente que el bullying, genera mayor impacto negativo, sucede a menudo fuera de la escuela y las niñas se involucran más que los niños. En un estudio realizado en EU con una muestra de 1,501 adolescentes entre 10 y 17 años, el 12% reportó ser agresivo con alguien a través del internet, el 4% ha sido blanco de ataques por este medio y el 3% ha sido tanto agresor como víctima (Smith et al., 2008). Se ha encontrado que los víctimas-agresores hostigan a otros utilizando con mayor frecuencia medios electrónicos como el internet evitando enfrentarse cara a cara con sus víctimas (Rolider & Ochayon, 2005; Smith et al., 2008).

Por otro lado, se está haciendo cada vez más popular el fenómeno llamado “*happy slapping*”, el cual consiste en videograbar un ataque agresivo, golpizas contra una persona o peleas entre compañeros (principalmente entre niñas) y subirlo a la red. Sin embargo, de

acuerdo a lo anteriormente señalado, este tipo de conductas son aún más específicas y resulta más difícil identificar a los agresores, por lo que no se puede clasificar dentro del fenómeno del hostigamiento escolar, pero sí dentro de la clasificación de violencia escolar.

Otros autores incluyen el abuso sexual como un tipo de hostigamiento escolar (Barboza et al., 2009; Bilgic & Yurtal, 2009; Dzib, Ordóñez, & Godoy-Cervera, 2009; Ma, 2002; Rolider & Ochayon, 2005; Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson, & Sarvela, 2002). Sin embargo, tiene características muy particulares, ya que la principal intención de los agresores, en este caso específicamente, es satisfacerse sexualmente y, por lo general, evitan llevarlo a cabo cuando existen espectadores (Marín, 2005). Además de que afecta el área sexual, tanto de los abusadores como de las víctimas. Por lo tanto, puede ser considerado como un tipo de violencia escolar, más no como *bullying*, tal como lo sugieren otros autores (Ledesma et al., 2010). Respecto al área sexual, ha surgido otro fenómeno conocido como “*sexting*”, el cual consiste en difundir imágenes en las redes sociales de niñas y adolescentes, con alto contenido sexual. De tal forma que se les intimida por medio de difamaciones, burlas o insultos respecto a su sexualidad.

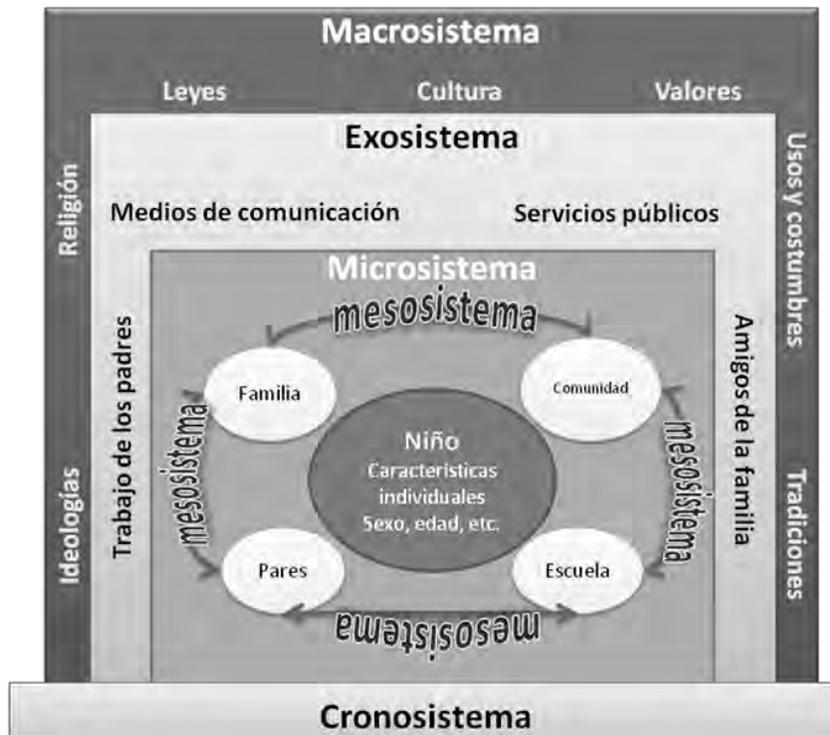
A excepción del abuso sexual, la mayoría de las conductas agresivas mencionadas anteriormente se observan de manera constante, no sólo en las escuelas, sino en muchos ámbitos de la vida social por lo que se han vuelto cotidianas en las relaciones interpersonales, lo cual propicia que se consideren como algo “*normal*”, incluso divertido. Sin embargo, es urgente que se analice con cuidado y responsabilidad la línea que divide lo permitido dentro de los grupos, ya sea por consenso o estilo de relación, y aquello que se ejerce con la intención de hacer daño a alguien y lograrlo. Todo esto lo observan los niños, quienes lo reproducen, principalmente en la escuela. No obstante que se debe fomentar la tolerancia e igualdad entre los alumnos, existen algunas características que propician ser víctima o agresor de *bullying* y van desde rasgos individuales, pasando por las relaciones que se establecen dentro del hogar, modelo educativo de cada escuela, hasta creencias que se transmiten de generación a generación. Por lo tanto, el hostigamiento escolar es multifactorial, por lo que a continuación se enuncian algunas variables que, desde la perspectiva del modelo ecológico propuesto por Bronfrennbrenner y Morris (1998), están relacionadas con esta problemática.

## Capítulo II. Variables relacionadas con el hostigamiento escolar desde la perspectiva del modelo ecológico

El modelo ecológico representa un marco teórico idóneo para el estudio del hostigamiento escolar ya que destaca la importancia de estudiar los entornos o sistemas en los que se desenvuelven las personas, y plantea una visión integral del desarrollo humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998). De acuerdo a este modelo el desarrollo es concebido como un proceso continuo y perdurable, en el que cada persona interactúa con los ambientes que le rodean y se torna relevante la forma en que se afectan mutuamente.

Los sistemas que componen este modelo son: *microsistema* que es el nivel más interno del ambiente y se refiere a los patrones y actividades de la vida diaria, el *mesosistema* que son las interrelaciones entre dos o más entornos en los que las personas participan, por ejemplo, el vínculo familia-escuela, el *exosistema* que son escenarios sociales en los que no juegan un papel activo, pero afectan de manera indirecta sus experiencias en los entornos cercanos, el *macrosistema* que son marcos culturales o ideologías que afectan los sistemas de menor orden y, finalmente el *cronosistema* que se refiere al tiempo sociohistórico en el que vive un individuo. Los cambios que se presentan tienen influencia en el desarrollo de las personas. De esta forma, el ambiente ecológico es una disposición seriada de estructuras concéntricas y ordenadas en diferentes niveles (ver Fig. 3).

**Figura 3.** Modelo ecológico propuesto por Bronfrenbrenner para explicar el desarrollo de los individuos (Bronfrenbrenner & Morris, 1998).



El fenómeno del hostigamiento escolar puede ser explicado bajo este marco teórico, pues permite identificar las variables asociadas a cada uno de los sistemas (Barboza et al., 2009; Cava, Musitu, & Murgui, 2006; Garaigordobil & Oñederra, 2010).

En seguida se enuncian las que se han relacionado con el hostigamiento escolar a partir del modelo ecológico (características individuales, microsistema, exosistema y macrosistema). Se describen con mayor detalle las variables involucradas en el presente estudio, es decir, la preferencia del docente (microsistema) y el contexto sociocultural urbano y rural-indígena (macrosistema).

## **Características individuales de los diferentes roles**

Algunos factores potencializan al hostigamiento escolar, tales como la historia previa, características externas y psicológicas de los implicados. Existe discrepancia al considerar algunas características de los alumnos como causas o consecuencias del hostigamiento escolar (Olweus, 1993). A continuación se mencionan algunas características personales de los alumnos de acuerdo al nivel de involucramiento (los espectadores, las víctimas, los agresores y víctimas-agresores).

### *Espectadores*

Como su nombre lo indica, los espectadores son aquellos alumnos que observan los episodios de hostigamiento escolar. Se ha señalado que el 85% de los alumnos observan dicho fenómeno (Craig, Pepler, & Atlas, 2000; Lodge & Frydenberg, 2005). Pueden ser pasivos, defensores de la víctima o reforzadores del agresor. El nivel de involucramiento de los espectadores se ve influenciado si es que son amigos de la víctima o del agresor y por el hecho de ser estigmatizado como el *chismoso del grupo* (Garaigordobil & Oñederra, 2010). Se ha encontrado que las niñas apoyan más a la víctima, aunque no se involucran directamente, pues deciden solicitar apoyo a los adultos, principalmente a los docentes. Además, son quienes se sienten más tristes, molestas, enojadas y angustiadas cuando observan el hostigamiento escolar (Goossens, Olthof, & Dekker, 2006; Lodge & Frydenberg, 2005; Ma, 2002; Salmivalli et al., 1996; Sutton & Keogh, 2000).

Los niños tienden a defender a las víctimas de manera más directa, por ejemplo diciendo al agresor que ya no moleste (Lodge & Frydenberg, 2005). Éstos niños tienen características particulares, tales como buena autoestima, un estilo de afrontamiento productivo, un alto grado de altruismo y apoyo emocional para sus amigos (Quintana, Montgomery, Malaver, & Ruiz, 2010). Son más populares (Goossens et al., 2006; Ortega & Monks, 2005), más optimistas, persisten ante el fracaso y tienen mayor *gaudibilidad* (Quintana et al., 2010).

Los espectadores pasivos tienen menos sentimientos afiliativos, sienten más angustia y temor a ser víctimas (Lodge & Frydenberg, 2005). Por otro lado, los seguidores del agresor tienden a ser niños y cuando se trata de niñas seguidoras del agresor, se ven

motivadas porque desean ser aceptadas por los agresores del sexo opuesto (Olthof & Goossens, 2008).

### *Víctimas*

Las características físicas de algunos alumnos se han relacionado con la vulnerabilidad para ser blanco de hostigamiento escolar, principalmente aquellos que tienen una apariencia física diferente, tales como el color de piel, la estatura (baja), la complejión física (especialmente los que sufren sobrepeso), el color y forma de cabello, así como los menos atractivos (Bourke & Burgman, 2010). También son más propensos aquellos que tiene problemas de salud (Nordhagen, Nielsen, Stigum, & Köhler, 2005), dificultades en el lenguaje (que hablan raro, diferente o no hablan bien) (Delfabbro et al., 2006), problemas visuales (usa lentes) o algún tipo de discapacidad. La mayoría de los estudios enfocados en las víctimas han señalado como un factor de riesgo relevante que sean débiles físicamente (Cerezo, 2006; Frisén et al., 2007). Los agresores se valen de todo lo anterior para molestarlos o burlarse de ellos.

No obstante de que el principal objetivo de las escuelas es fomentar el desarrollo cognoscitivo de los alumnos, en cualquier aula existen aquellos con alto y bajo desempeño escolar, lo cual puede propiciar agresiones por parte de sus compañeros. Son víctimas de hostigamiento escolar, tanto los que tienen necesidades educativas especiales (Garaigordobil & Oñederra, 2010), como los que son más inteligentes (Elliot, 2008) y muestran alto desempeño escolar (Lodge & Frydenberg, 2005).

En cuanto a su desarrollo psicológico, algunos autores han señalado que están en riesgo de ser víctimas aquellos que manejan de manera inadecuada sus emociones, en especial los que son más depresivos (Aluedse, 2006; Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010b; Yoneyama & Rigby, 2006), que tienen menor ajuste psicológico (Delfabbro et al., 2006; Strohmeier, Spiel, & Gradinger, 2008), tienden a culparse a sí mismos (Garaigordobil & Oñederra, 2010), no tienen sentido del humor, son más sensibles (Elliot, 2008), lloran con facilidad (Fox & Boulton, 2005) o son menos felices (Jong-Un, 2006).

Se ha señalado a la baja autoestima como consecuencia del hostigamiento escolar, sin embargo también es un factor de riesgo para convertirse en víctima (Cerezo, 2001; Cook et al., 2010; Delfabbro et al., 2006; Kärnä et al., 2010b; Lodge & Frydenberg, 2005). Asimismo, el ser inseguro o tener poca autoconfianza (Barboza et al., 2009; Stephenson & Smith, 2008).

Como se ha mencionado, el hostigamiento escolar es un problema de interacción social, por lo tanto está vinculado con la forma de relacionarse entre todos los integrantes del grupo. Las víctimas poseen habilidades sociales inadecuadas que los hace más vulnerables, por ejemplo aquellos que son introvertidos, tímidos o aislados socialmente (Cerezo, 2006; Delfabbro et al., 2006; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Jong-Un, 2006; Kärnä et al., 2010b), los que no tienen amigos y por lo tanto carecen de redes de apoyo cuando reciben las agresiones (Cook et al., 2010; Frisén et al., 2007; Houlston & Smith, 2009; Warden & Mackinnon, 2003). En cuanto a su estatus sociométrico, se ha encontrado que son menos populares (Cook et al., 2010; Ortega & Monks, 2005), algunos son rechazados y debido a este rechazo, tanto agresores como espectadores, consideran que se merecen el trato que reciben (Cook et al., 2010; Kärnä et al., 2010b; Ortega & Mora-Merchán, 2008).

Las víctimas presentan más problemas de comunicación con sus pares (Bilgic & Yurtal, 2009), se resisten a cumplir las exigencias que les imponen, son nuevos en el grupo o tienen una orientación sexual diferente (Lodge & Frydenberg, 2005). En algunos casos se vuelven víctimas crónicas pues reciben agresiones por años (Peets, Hodges, & Salmivalli, 2011).

Finalmente, la mayoría de los estudios coinciden en que los hombres están más involucrados como víctimas que las mujeres (Cajigas et al., 2005; Cook et al., 2010; Delfabbro et al., 2006; Fernandes, Rodrigues, & Vinícius, 2010; Frisén et al., 2007; Goossens et al., 2006; Ma, 2002; Zárata & Cervantes, 2011). Otros han encontrado que la femineidad correlaciona fuertemente con la victimización (Gini & Pozzoli, 2006). Las mujeres ejercen más el hostigamiento social e indirecto, mientras que los hombres el físico (Barboza et al., 2009; Moreno, Vacas, & Roa, 2006). Actualmente han incrementando los

casos de mujeres víctimas de hostigamiento escolar (Cava et al., 2006; Cerezo, 2010; Elliot, 2008; Gini & Pozzoli, 2006).

### *Agresores*

Los agresores son quienes ejercen directamente la agresión hacia otro y tienen el control de la situación. Respecto a su apariencia física, la única característica que se ha encontrado es que son más fuertes (Cerezo, 2010).

En relación a su desarrollo cognoscitivo, los agresores tienen un bajo desempeño escolar (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Harel-Fisch et al., 2010; Johnson & Lewis, 1999; Stephenson & Smith, 2008) y ellos mismos se perciben con bajo nivel académico (Cava et al., 2006). Sin embargo, otros autores consideran que tienen un nivel cognoscitivo alto al grado de ser maquiavélicos (Sutton & Keogh, 2000) y fácilmente manipulan a otros (Elliot & Kilpatrick, 2002; Ortega, s.f.). Según la teoría de la mente poseen habilidades que les permiten argumentar y entender las opiniones y sentimientos de los otros y emplearlos para su propio beneficio (Warden & Mackinnon, 2003).

En cuanto a sus emociones, las conocen menos (Moreno et al., 2006). Otros autores consideran que son ansiosos (Bjorkqvist et al., 1992), tienen peor ajuste psicológico, les parece divertido agredir y sienten envidia, celos y/o enojo hacia la víctima (Frisén et al., 2007). De igual manera disfrutan de la sumisión del más débil, carecen de sentimiento de culpa, aunque también tienen miedo a la soledad y quizá por ello son sinceros cuando se relacionan con los que consideran sus amigos (Cerezo, 2006).

Respecto a su autoestima, se autoevalúan como líderes, se sienten superiores y desean impresionar a los demás y es por esto que necesitan de espectadores cuando ejercen violencia hacia las víctimas (Frisén et al., 2007). Se autoperciben de manera más positiva (Cava et al., 2006), aunque se ha señalado que son inseguros (Stephenson & Smith, 2008) y sienten odio de sí mismos (Mellor, 2008).

La forma de relacionarse con los demás tiende a ser agresiva e inadecuada, principalmente al momento de resolver conflictos, pues recurren a la agresión (Warden & Mackinnon, 2003) y comúnmente evitan tareas que implican trabajo colaborativo (Murphy & Faulkner, 2011). Una de las razones por las que molestan es porque se sienten

presionados por el grupo de amigos (Frisén et al., 2007) o porque tienen creencias negativas hacia los demás (Cook et al., 2010).

Su estatus social puede llegar a ser popular (Elliot, 2008; Garaigordobil & Oñederra, 2010), debido a que son extrovertidos (Ortega & Mora-Merchán, 2008). Sin embargo, sufren de marginación social y rechazo de sus pares (Ortega & Monks, 2005). Otros autores consideran que son poco populares (Stephenson & Smith, 2008), a pesar de que poseen una inteligencia social superior (Ma, 2002).

En cuanto al género, definitivamente los niños son más agresores que las niñas (Cajigas et al., 2005; Cerezo, 2006; Cook et al., 2010; Delfabbro et al., 2006; Fernandes et al., 2010; Frisén et al., 2007; Goossens et al., 2006; Johnson & Lewis, 1999; Ma, 2002; Natvig et al., 2001; Ortega & Mora-Merchán, 2008; Stephenson & Smith, 2008; Warden & Mackinnon, 2003; Zárata & Cervantes, 2011). Algunos estudios indican que las niñas se reconocen más a sí mismas como agresoras y agreden más solas que en grupo (Fandrem, Ertesvåg, Strohmeier, & Roland, 2010). Además sienten más vergüenza que los niños (Elliot, 2008).

Otras características que poseen los agresores son que tienen más problemas con la autoridad, trasgreden normas, presentan conductas desafiantes (Cerezo, 2010), faltan el respeto a los demás (Frisén et al., 2007), tienen menor autocontrol (Del Barrio, Carrasco, Rodríguez, & Gordillo, 2009; Moreno et al., 2006), son dominantes y antisociales (Aluedse, 2006; Nesdale & Pickering, 2006) y, en general, manifiestan más conductas externalizadas (Cook et al., 2010; Harel-Fisch et al., 2010).

### *Víctimas-agresores*

Las víctimas-agresores son aquellos que agreden y son agredidos, por lo tanto juegan los dos papeles. No existe evidencia respecto a qué es lo que surge primero, pues es un subgrupo poco estudiado. Sin embargo, al ser tanto víctimas como agresores, comparten las características de ambos, aunque de manera más intensa, pues se involucran por periodos de tiempo más largos, son los que tienen menos amigos, les desagradan mucho más a sus compañeros (Dulmus et al., 2006; Stephenson & Smith, 2008), son los peor evaluados por

sus pares, se les considera más cobardes (Cerezo, 2001), tienen más baja competencia social y se ven más influenciados negativamente por los demás (Cook et al., 2010).

Tienden a ser niños con altos niveles de estrés (Martínez-Monteagudo, Inglés, Trianes, & García-Fernández, 2011), pobre salud mental (Harel-Fisch et al., 2010; Rigby, 2003) y actitudes y opiniones negativas de sí mismos (Cook et al., 2010; Lodge & Frydenberg, 2005).

Por último, se ha encontrado que la probabilidad de ser víctima-agresor incrementa cuando los niños presentan ansiedad, alto temperamento emocional e hiperactividad (Dulmus et al., 2006). También se les conoce como víctimas agresivas o provocativas. En particular este grupo entra en una dinámica de agredir a los demás y ser agredido a tal grado que los docentes, psicólogos y pares tienden a considerarlos como los causantes de lo que les hacen debido a un efecto que se ha denominado “error básico de atribución”, el cual consiste en percibir las características y rasgos de una persona como causantes del hostigamiento escolar y restan responsabilidad a los agresores. Además, las mismas víctimas-agresores, al recibir constantemente comentarios tales como que es tonto, débil, que no vale nada, etc., llegan a considerar que sus agresores tienen razón de hostigarlos (Piñuel & Oñate, 2005).

### **Microsistema**

Según el modelo ecológico, el microsistema representa el nivel más próximo del ambiente en el que se desarrollan los niños y se refiere a los patrones y actividades de la vida diaria. En éste se incluye la familia, escuela, grupo de pares y comunidad (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

### **Familia**

Que los padres muestren patrones autoritarios de disciplina, permisividad o incoherencia en el uso de la autoridad, enseñanza a través de la violencia, que refuercen conductas agresivas y violentas en sus hijos (Avilés, 2003), que proporcionen escaso apoyo emocional hacia los menores (Barboza et al., 2009), que sean padres o madres solteros (as) y con bajos niveles educativos, son algunas variables familiares que inciden para que algunos alumnos se involucren directamente en el hostigamiento escolar (Nordhagen et al., 2005).

Se realizó un estudio con la intención de analizar la influencia mediadora de la familia con respecto a la violencia escolar y encontraron que la calidad de la comunicación familiar, así como la percepción que tienen los hijos sobre el grado de implicación de los padres en su desempeño académico predicen dicha violencia (Cava et al., 2006). Las relaciones negativas con los padres y un clima emocional frío y distante dentro del hogar son causas potenciales del hostigamiento escolar (Yoneyama & Naito, 2003). Otras características de las familias que propician que la violencia se dé en el ámbito educativo son la falta de cohesión, ausencia de la figura paterna, el divorcio, familias numerosas, que tienen un control mínimo sobre sus miembros, bajo apoyo emocional, escasa previsión del futuro, inadecuado manejo de conflictos familiares y poca expresividad de sentimientos (Moreno et al., 2006).

Algunos padres rechazan a sus hijos originando hostilidad, agresión, dependencia, insensibilidad emocional y autoestima negativa. El varón preadolescente que vive con un solo progenitor y que pertenece a una clase social deprimida, se considera que cumple con los indicadores que predicen su comportamiento hostil (Gülay, 2011; Valadez & Del Campo, 2008). Además, si el ambiente familiar es emocionalmente negativo, donde la ira, desconfianza y falta de control son manejados de manera inadecuada, incitan que los hijos se opongan a las reglas y normas de los padres, incluso los atacan verbalmente (Del Barrio et al., 2009).

Se han encontrado algunas características particulares de las familias de los alumnos que reciben hostigamiento escolar, tales como la sobreprotección (Cerezo, 2001; Garaigordobil & Oñederra, 2010), tienen buena relación con los padres y familia (Elliot, 2008), aunque otros han señalado que el ambiente familiar de las víctimas es negativo (Cook et al., 2010) y existe menos apoyo por parte de la familia (Delfabbro et al., 2006). En cuanto a las características de las familia de los que ejercen el hostigamiento escolar, se ha encontrado que tienen un alto índice de agresividad y conflictos, los padres monitorean pobremente a sus hijos y son alumnos que manifiestan falta de cariño, tienen más problemas familiares (Frisén et al., 2007; Stephenson & Smith, 2008), así como actitudes negativas hacia ellos (Bjorkqvist et al., 1992; Johnson & Lewis, 1999).

## Escuela

En la escuela existen un número considerable de relaciones interpersonales que están mediadas por el reglamento y normas de comportamiento, de no ser así, se estaría en riesgo de generar un caos permanente. En relación al hostigamiento escolar, el ambiente que se vive dentro de la escuela propicia o disminuye el riesgo de que los niños se vean involucrados pasiva o activamente. Factores como la ausencia de sanciones, el clima que se genera dentro del aula y, más específicamente, el trato diferencial que algunos profesores muestran ante cierto grupo de niños mediado por su grado de preferencia, son incitadores del hostigamiento escolar.

Valadez y Del Campo (2008) señalan que la escuela es una comunidad de convivencia con distintos microsistemas sociales que dependen unos de los otros. Para estos autores se debe partir de una concepción sistémica ecológica para abordar la violencia escolar en la que se articulen los factores humanos, procesos y contextos que constituyen una comunidad escolar, es decir, a) los alumnos, b) los maestros, c) las familias y, d) la comunidad externa.

Las metodologías no cooperativas, la utilización de disciplina escolar punitiva y sancionadora, la falta de normas democráticas y canales de información, un clima insano dentro del aula, presencia de caos organizativo en los tiempos muertos, falta de monitoreo en diversas áreas de la escuela, ausencia y falta de cultura preventiva, son aspectos que influyen en el *bullying* (Avilés & Monjas, 2005; Stephenson & Smith, 2008). En escuelas de Inglaterra, es un requisito legal que tengan programas *anti-bullying*, con políticas escolares bien establecidas (Fox & Boulton, 2005).

Se ha encontrado una correlación directa entre el comportamiento disruptivo y hostigamiento escolar con que los docentes no dediquen tiempo en su práctica educativa para temas sobre procesos grupales, relaciones interpersonales, normas, orden y disciplina (Valadez & Del Campo, 2008). En relación a la infraestructura de la escuela, existe una estrecha relación entre el tamaño del grupo y la manifestación de conductas agresivas dentro del mismo (Neal, Cappella, Wagner, & Atkins, 2011). Mientras más grandes sean las escuelas y la cantidad de niños dentro de cada aula sea mayor, existe más probabilidad de que haya hostigamiento escolar (Stephenson & Smith, 2008).

La cantidad de tiempo que los alumnos pasan dentro de la institución educativa también influye en la generación de actos de violencia entre ellos. En un estudio realizado en un internado se encontró que los niños estaban en situaciones particulares, ya que en su mayoría provenían de familias desintegradas y las jornadas laborales de los padres no les permitían tenerlos en casa para proporcionarles los cuidados necesarios. Los niños manifestaron sentirse rechazados, abandonados, no queridos y veían al internado como un castigo y el plantel como una cárcel, incluso un niño escribió “*algunos niños han dicho que por portarse mal están en esta escuela*”. El permanecer en un internado implica que ahí duermen, juegan, trabajan y su vida se desarrolla en el mismo lugar y bajo la misma autoridad, lo cual obstaculiza la interacción con el exterior provocándoles sentimientos de exclusión social. Además, estos niños se caracterizaron por presentar cierta hipersensibilidad e inestabilidad afectiva (Valadez & Del Campo, 2008).

#### *Grado escolar*

Se ha encontrado que los preescolares tienden más a la agresión directa que la indirecta. En esta etapa el hostigamiento más frecuente se manifiesta en sus formas física y verbal (Barboza et al., 2009). Sin embargo, se modifica con la edad, es decir, el físico se presenta más en niños pequeños y el verbal aumenta conforme son más grandes (Del Barrio et al., 2009).

Algunos estudios indican que este tipo de agresión ocurre con menor frecuencia en el nivel de secundaria (Dyer & Teggart, 2007). No obstante, en esta etapa las conductas agresivas resultan ser más graves y problemáticas (Cava et al., 2006). En una muestra de 1,119 niños entre 8 y 17 años de edad, se encontró mayor incidencia entre los menores de 12 años, de éstos el 3.4% dijo ser agresor y el 29.6% víctima. En adolescentes mayores de 12 años disminuyó (2.9% agresores y 19.7 % víctimas) (Moreno et al., 2006). Otros autores aseguran que la violencia escolar es más peligrosa en la primera adolescencia (Del Barrio et al., 2009) y se ejerce más la agresión física en niños preadolescentes (Nesdale & Pickering, 2006). Algunos indican que incrementa en el segundo grado de secundaria en comparación con edades superiores (Cook et al., 2010; Trianes et al., 2006). Por lo tanto, no se sabe a ciencia cierta en qué nivel educativo se presenta con mayor frecuencia, ni el grado de agresividad.

## **Clima social dentro del aula**

El ambiente que se vive dentro del salón de clases es factor desencadenante de muchas de las conductas que se producen en la convivencia entre los diferentes actores. El clima escolar está mediado por la calidad de las relaciones alumno-alumno y docente-alumnos y ejerce una poderosa influencia en el comportamiento entre unos y otros. Algunos autores mencionan que la percepción que tienen los alumnos respecto al clima que se vive dentro del aula explica más el hostigamiento escolar que el sistema familiar o el grupo de pares (Harel-Fisch et al., 2010). La participación de los alumnos en la dinámica organizativa de la escuela es un elemento clave para explicar la alta y baja conflictividad. Si en el momento de tomar decisiones se consideran sus opiniones y sugerencias como miembros activos de una comunidad, se desarrollan sentimientos de pertenencia e identificación reduciendo los conflictos agresivos entre ellos (Valadez & Del Campo, 2008).

Son muchos los factores que facilitan el hostigamiento escolar a partir del contexto que se vive dentro de un aula en particular, uno de ellos es el autoritarismo en las relaciones docente-alumno que incluye culpar, castigar y aplicar una disciplina basada en la agresión y el control, el establecimiento de relaciones de poder y jerarquía, la exigencia excesiva o el fomento de un clima de competitividad; métodos de disciplina deshumanizados, la falta de claridad en los roles socialmente definidos, la conformidad y baja tolerancia (Yoneyama & Rigby, 2006). Se ha encontrado que aquellos alumnos que perciben un clima escolar negativo se involucran más en las dinámicas violentas entre iguales (Jiménez & Lehalle, 2012), mientras que en escuelas donde hay un clima escolar positivo los niveles de hostigamiento escolar son bajos (Khoury-kassabri, Benbenishty, Astor, & Zeira, 2004; Roland & Galloway, 2002). La mejora del clima social en el aula se asocia con la disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas (Trianes et al., 2006).

Una atmósfera de conflicto dentro del aula causa problemas conductuales y emocionales en los alumnos, especialmente en nivel de primaria. En un estudio realizado con el objetivo de analizar las percepciones que tienen los agresores, víctimas y los no involucrados respecto al clima social en alumnos de 4º y 5º de tres primarias de Estambul encontraron que los no involucrados tienen una percepción más positiva del clima escolar que las víctimas y agresores. Además de que se comunican más fácilmente con sus

docentes tanto dentro como fuera del aula y establecen relaciones positivas con sus amigos; mientras que los agresores y las víctimas tienen más problemas de comunicación con sus compañeros (Bilgic & Yurtal, 2009).

### **Grupo de pares**

Los alumnos interactúan regularmente con sus compañeros y poco a poco van creando subgrupos, en los que se produce un sentido de afiliación que los hace identificarse como miembros y establecen normas implícitas o explícitas respecto al modo en que piensan y actúan (Shaffer, 2002). Debido a que el hostigamiento escolar solo es posible entenderlo desde el interior de un grupo, el grupo de pares es relevante, ya que los amigos y las relaciones positivas dentro del salón de clases pueden contribuir a proteger a las víctimas y reducirlo. Además de que incrementan la empatía y los valores morales entre los niños cuando se ayudan entre sí (Menesini et al., 2003). Existen programas de prevención que se han enfocado en el apoyo entre pares para reducir el hostigamiento escolar (Mike Eslea et al., 2004; Houlston & Smith, 2009). Estas prácticas están basadas en fomentar el proceso natural de responsabilidad hacia otros, los sentimientos de empatía, la comunicación, el apoyo emocional y la intervención recíproca. Se han encontrado beneficios al aplicar este modelo dentro de las aulas. Por lo tanto, si no existen estos elementos positivos como parte de las relaciones entre pares, aumenta la probabilidad de que el hostigamiento escolar se presente, incluso que se prolongue.

Los agresores desean mantener cierta reputación con sus pares y por ello mantienen una posición de control sobre otro u otros por medio del hostigamiento, lo cual les da cierto prestigio ante los demás (Caroll, 2002; Cava et al., 2006; Rigby & Slee, 1993). Las víctimas en cambio, tienen pocas habilidades para hacer amigos y el hecho de que sus compañeros no manifiesten un buen nivel de empatía y, por el contrario, se muestren con poco interés por apoyarlos, genera que la victimización se prolongue y dé la impresión de que, incluso se aprueba. Todo ello genera un clima escolar específico en el que juegan un papel importante los docentes, el manejo de las reglas de disciplina, el trato por parte del profesor a los agresores, víctimas y espectadores del hostigamiento escolar.

## **Relación docente-alumno**

La relación alumno-docente influye en el clima social del aula, la motivación académica, la experiencia de aprendizaje, el desarrollo emocional y social de los alumnos (Davis & Lease, 2007; Jerome, Hamre, & Pianta, 2009; Stuhlman & Pianta, 2002; Zettergren, 2003), así como en la aceptación y rechazo por parte de los pares (Hughes & Kwok, 2006). La calidad de esta relación en términos de apoyo y respeto afecta el desarrollo de conductas violentas entre los alumnos (Jiménez & Lehalle, 2012). La teoría del sistema diádico propone que la relación alumno-docente está influenciada por las expectativas recíprocas que tienen ambos es decir, lo que el docente espera del alumno y viceversa, lo que el alumno espera del docente. Esta reciprocidad, aunada a la retroalimentación que recibe uno y otro, determinan la calidad de la relación (Pianta, 1999).

La relación docente-alumno impacta en el desarrollo emocional, social y psicológico de los niños. Si la relación es positiva, los docentes crean lazos afectivos con ciertos alumnos convirtiéndolos en sus preferidos (Hughes & Kwok, 2006). La preferencia que el docente manifiesta hacia algunos alumnos, así como el disgusto por otros, propicia un clima social dentro del aula que puede influir en la generación de hostigamiento escolar. Existen estudios que analizan la relación entre ser más y menos preferido por el docente y la agresión de los alumnos. Sin embargo, no se ha analizado la relación de esta variable con el hostigamiento escolar específicamente. El hecho de que en el aula se perciba un trato diferencial por parte del docente influye en la forma de relacionarse entre todos los alumnos y por lo tanto, impacta en el papel que los alumnos juegan dentro de la dinámica del hostigamiento escolar. Esta fue una de las hipótesis que se sometieron a prueba en este estudio.

## **Preferencia del docente hacia ciertos alumnos**

Aunque los docentes niegan tener alumnos preferidos, los niños lo perciben por las expresiones no verbales que manifiestan (Babad, 1995; Mercer & DeRosier, 2010). Desde edad preescolar los alumnos son capaces de reportar el trato positivo o negativo que reciben por parte de sus docentes (Davis & Lease, 2007). Babad (1993) realizó un meta-análisis sobre el trato diferencial de los docentes hacia ciertos alumnos. Encontró que las expectativas que tienen los docentes sobre el desempeño de algunos alumnos influyen en el

trato diferenciado. Si las expectativas son bajas, entonces tratan a sus alumnos con poco interés, pero si se trata de un alumno del que espera un desempeño académico superior al de los demás, les prestan mayor atención. En el contexto escolar también se presenta el *efecto Pigmalión* -los estudiantes tratan a cada uno de sus compañeros de acuerdo a las expectativas que tienen sus profesores sobre sus habilidades académicas- (Rosenthal & Jacobson, 1968). Se ha examinado el comportamiento del docente hacia los alumnos más y menos cumplidos. Rosenthal por ejemplo, propuso un modelo en el que incluye cuatro factores que determinan la conducta de los profesores: 1) *Clima*. Tienden a crear un clima socioemocional tanto verbal como no verbal con estudiantes más cumplidos y/o de los que tiene altas expectativas, 2) *Retroalimentación*. Proporcionan más retroalimentación positiva en el momento de emitir respuestas correctas e incorrectas a alumnos más cumplidos (premios y recompensas), mientras que con los menos cumplidos es más negativa (critican o castigan), 3) *Input*. Intentan enseñar material más difícil a los niños de quienes esperan mayores logros, y 4) *Output*. Les dan más oportunidades para responder.

La necesidad de los docentes por establecer control dentro del aula es un aspecto determinante para que traten de forma diferente a sus alumnos. Tienden a minimizar las iniciativas de los menos cumplidos, a estar más lejos de ellos y les resulta difícil controlarlos debido a su indisciplina (Babad, 1993). Además, tienen ciertos estereotipos de acuerdo al lugar donde se sientan y en base a esto, mantienen patrones de interacción. Centran más su atención en los que están sentados en el centro, frente y en medio del salón (*zona de influencia*). En estos lugares se facilita la comunicación, acercamiento, control y el contacto visual. La relación con los alumnos de los lados es pobre en comparación con los de en medio (Babad, 1995). Existe evidencia que muestra que los profesores tienen un esquema acerca de cada alumno, clasificándolo como bueno o malo (Nesdale & Pickering, 2006).

En los años 70's se creía que los estudiantes más cumplidos recibían mejor y más instrucción. Sin embargo, para los años 80's se observa que los que tienen menores logros reciben más instrucción y más apoyo educativo, pero es de menor calidad. Por lo tanto, los que tienen mayores logros, reciben mejor enseñanza. El apoyo que los docentes proporcionan a los cumplidos es más emocional, mientras que para los otros es sólo

académico. Los docentes experimentan sentimientos negativos hacia algunos alumnos, pero no lo expresan abiertamente por ser inapropiado, por eso tienden a inhibir estos sentimientos y transmitir un mensaje positivo pero engañoso.

La forma que los profesores proporcionan reconocimiento (elogios) y críticas responde a las expectativas que tienen respecto a sus alumnos. Un grupo reducido de niños tiende a participar más y en él suele haber alumnos brillantes que protagonizan casi todas las intervenciones, mientras que en el otro extremo se encuentran los alumnos más lentos, que casi nunca participan y cuando lo llegan a hacer, las expectativas de los docentes son muy bajas y lo manifiestan de una u otra manera. Además, el profesor suele dirigir preguntas más difíciles a alumnos más participativos, incluso proporciona más tiempo para que respondan (Díaz-Aguado, 1994).

La preferencia del docente se ha definido como el grado en que a un docente le agrada un estudiante en particular (Chang et al., 2004; Mercer & DeRosier, 2008; Taylor, 1989; Wentzel & Asher, 1995). Existen dos tipos de preferidos, los impopulares que son los que sólo les agradan a los docentes, pero no a los alumnos y los populares, éstos les agradan a docentes y alumnos. En las aulas donde existen preferidos impopulares hay un clima social negativo, ya que los maestros apoyan más académica y emocionalmente a niños que no agradan a los demás. Esto no sucede en aulas con preferidos populares pues éstos suelen ser líderes positivos (Davis & Lease, 2007). Asimismo, se ha comprobado que el docente tiene su alumno preferido (*teacher's pet*) y esto provoca celos y enojo entre los otros, así como un clima desfavorable dentro del aula (Babad, 1995). Además, la preferencia que el docente manifiesta parece ser estable durante el ciclo escolar (Mercer & DeRosier, 2010).

Los profesores prefieren a los que tienen más logros académicos (Chen, Chang, & He, 2003), los que son trabajadores y cumplidos (Babad, 1993; Birch & Ladd, 1998; Mercer & DeRosier, 2010; Wentzel & Asher, 1995), durante la clase están interesados, entusiastas y atentos, son quienes respetan a sus compañeros y docente, aceptan la autoridad de este último y son cooperativos (Nesdale & Pickering, 2006). Además de que muestran altos niveles de compromiso académico (Davis & Lease, 2007; Hughes & Kwok, 2006).

La preferencia del docente predice significativamente el estatus social de los niños (Taylor, 1989). Los preferidos son los que tienen mejor ajuste social dentro del grupo, son populares, líderes, apoyan a los rechazados (Chen et al., 2003), son aceptados por el grupo (Chang et al., 2007; García et al., 2011) y muestran conductas prosociales (Wentzel & Asher, 1995).

La relación que los niños establecen con el profesor es determinante para que los prefieran o no. Los alumnos que tienen relaciones positivas con sus docentes muestran sentimientos de conectividad social, adaptación académica, motivación intrínseca y resiliencia (Martin, 2002). El trato hacia los *buenos* alumnos es diferente en términos de favoritismo (Nesdale & Pickering, 2006). Los docentes muestran mayor apoyo a los preferidos y esto les genera sentimientos de seguridad y adaptación (Mercer & DeRosier, 2010). Algunos autores han señalado que los preferidos obtienen beneficios (Davis & Lease, 2007), por ejemplo cuando están en riesgo de ser agredidos por sus compañeros (Cheng et al., 2010).

Tal como lo señala Pianta (1999), existe una reciprocidad en las relaciones docente-alumno. En este caso, los preferidos son mejor evaluados por el docente y viceversa, los más preferidos reportan opiniones más positivas respecto a sus docentes. Además, las niñas son más preferidas que los niños (Chang et al., 2004; Chen et al., 2003; Davis & Lease, 2007). En contraste, los niños menos preferidos son aquellos que tienen peor desempeño escolar y mayor ausentismo. Asimismo, los que son disruptivos o agresivos (Cheng et al., 2003; Mercer & DeRosier, 2008), que manifiestan conductas problemáticas (Ladd & Birch, 1999) y externalizadas dentro del aula (Leflot, van Lier, Verschueren, Onghena, & Colpin, 2011).

Aquellos alumnos que no perciben una buena relación con su docente obtienen valoraciones más bajas y son considerados como más hostiles, irritables, antisociales y disruptivos, se relacionan de manera deficiente con sus padres, y los docentes les proporcionan menos apoyo y les expresan más afecto negativo (Davis & Lease, 2007; Mercer & DeRosier, 2010; Stuhlman & Pianta, 2002).

Ser menos preferido por el docente predice altos niveles de rechazo por parte de los compañeros (García et al., 2011) y que experimenten sentimientos de soledad e insatisfacción (Mercer & DeRosier, 2010). Además de que refuerza las opiniones que los niños tienen respecto a disgustarle al docente y tienen miedo a hacer preguntas abiertamente (Leflot et al., 2011). Ser menos preferido contribuye a que los alumnos desarrollen resiliencia social y académica, habilidad de regulación emocional, resolución de conflictos y resistencia (Davis & Lease, 2007).

Por otro lado, algunos autores señalan que los niños que son rechazados por sus pares propician simpatía en el docente. Mientras que los olvidados reciben menos atención por parte de los docentes ya que no interfieren con su clase ni con sus objetivos (Chen et al., 2003). Los niños que reciben trato diferencial por parte de los docentes son los *enfermos, rezagados y desviados (o anormales)*. Los enfermos y los rechazados reciben un trato favorable. Los primeros porque su desempeño se ve afectado por razones médicas y, los segundos por ser considerados como víctimas de su situación social. Los niños “*desviados*” reciben un trato menos favorable (Stevens, 2009).

En un estudio con docentes mexicanos se encontraron dificultades al tratar de que admitieran que la violencia entre los alumnos estaba ocurriendo. Analizaron su responsabilidad como espectadores, productores o encubridores de dicho comportamiento y llegaron a la conclusión de que la deficiente comunicación entre el personal respecto a las normas y el manejo inadecuado de disciplina propician la violencia entre los alumnos, ya que no existe claridad y unanimidad en las sanciones (Valadez & Del Campo, 2008). No obstante, regularmente los docentes muestran actitudes negativas hacia los agresores y mayor simpatía hacia las víctimas de violencia escolar (Nesdale & Pickering, 2006). Además, tienen pocas expectativas sobre el desempeño académico de los agresores y se muestran apáticos ante ellos (Barboza et al., 2009). Las actitudes negativas de los docentes hacia ciertos alumnos como el sarcasmo y algunas formas de ridiculización pueden ser utilizadas como excusa por los agresores al momento de victimizar a sus compañeros (Yoneyama & Naito, 2003).

En muchas culturas, el control y corrección de conductas antisociales dentro del aula son objetivos de socialización para los profesores, aunado a esto, los niños agresivos y

disruptivos comúnmente molestan a los docentes, esto hace que los profesores, al castigarlos o llamarles la atención, tengan la oportunidad de mostrar su gusto o disgusto.

## **Exosistema**

### **Medios de comunicación**

Los medios de comunicación propician el individualismo y no promueven conductas prosociales, tales como el apoyo, ayuda, colaboración y empatía hacia los otros en sociedades. La agresión infantil se presenta con mayor frecuencia en niños que frecuentemente ven la televisión. Los medios de comunicación reflejan valores y actitudes culturales, sin embargo, la violencia en las películas, programas de televisión, letras de las canciones, imágenes en el periódico y videojuegos está constantemente presente. El hostigamiento escolar incrementa en chicos que ven la televisión por más horas. Maximizar la estimulación cognitiva y limitar las horas de ver televisión puede reducir el riesgo de ser agresores (Barboza et al., 2009).

De hecho existe un videojuego llamado “*Bully*”, que salió a la venta en octubre de 2006, en él los jugadores adoptan un adolescente de 15 años aproximadamente quien es agresor y su misión es intimidar y atemorizar a sus víctimas con conductas abusivas físicas y psicológicas. Dicho videojuego ha generado controversia en algunos países tratando de evitar su distribución y venta.

## **Macrosistema**

El macrosistema se refiere al contexto sociocultural e incluye leyes, creencias, valores, usos, costumbres, tradiciones, ideologías y religión que caracterizan a una sociedad, las cuales se transmiten de generación a generación. El hostigamiento escolar se ha estudiado en diversos contextos socioculturales. Algunos autores proponen que el hostigamiento escolar incrementa en sociedades donde la violencia es vista como algo estructural, que las creencias y costumbres respecto a los agresores fomentan su poder y control sobre otros, que los valores de respeto a los demás van en detrimento y que tienen altos umbrales de permisividad hacia los modelos de dominio-sumisión. Esto se presenta más en determinadas sociedades, principalmente las que poseen modelos económicos neoliberales y que son consideradas sociedades individualistas, como por ejemplo la estadounidense

(Avilés, 2003), la inglesa y/o la austriaca. Los estadounidenses otorgan mayor importancia al logro personal y al despliegue de las señales de éxito, lo cual refleja su individualismo y éste es el valor más importante de los euro-americanos (Laca & Mejía, 2007).

En México -y en algunos países latinoamericanos-, algunas tradiciones ancestrales continúan y, al mismo tiempo, la modernidad del mundo globalizado ha permeado en la vida cotidiana de los latinos, quienes viven procesos de hibridación interculturales, ya que se mezcla lo tradicional con lo moderno. Decir que un país es *multicultural* se refiere a que en un mismo territorio existen diversas culturas (García, 1990). México tiene una nacionalidad dominante y varias minorías. Además, se le ha considerado como un país colectivista, ya que los valores que se promueven, de manera general, ponen énfasis en la dependencia del individuo con los grupos a los que pertenece, principalmente la familia (Triandis, 1990).

Por otro lado, son tres los componentes que caracterizan al mexicano. El primero es el indígena que tiene que ver con las costumbres y tradiciones de los antepasados previos a la colonización. El segundo es el hispano, junto con la colonización se adquirieron nuevas formas de vida y los indígenas fueron sometidos a una serie de imposiciones, la principal profesar la religión católica. El tercer componente es más actual y se refiere al anglosajón. México es vecino de Estados Unidos de Norteamérica, primera potencia mundial, lo cual ha propiciado la adquisición de productos y servicios del vecino del norte, así como “*la pérdida de identidad*” en los mexicanos.

En México existen grandes diferencias económicas, políticas, sociales y culturales. Por un lado está la Cd. de México que es una de las zonas conurbadas más grandes del mundo ya que cuenta con más de 20 millones de habitantes y por el otro lado, están las comunidades indígenas, las cuales luchan por preservar sus costumbres y tradiciones, a pesar de que se han visto marginadas y tienen un gran rezago educativo.

Independientemente del tamaño, la cultura de un grupo influye en la identidad, aprendizaje y comportamiento social de sus integrantes (Avgitidou, 2001; Cole, 2006; Lohaus et al., 2011; Polo & López, 2009). Se ha comprobado que el contexto sociocultural (Backhoff, Bouzas, Hernández, & García, 2007) y la urbanicidad (Barboza et al., 2009)

juegan un papel relevante en el rendimiento académico de niños y adolescentes y en el hostigamiento escolar, respectivamente.

En la presente investigación se torna relevante centrar la atención en dos contextos socioculturales particulares, el urbano e indígena. Para ello se realizaron dos estudios, el primero se llevó a cabo en dos delegaciones de la Cd. de México (Iztapalapa y Benito Juárez) y el segundo en tres comunidades del Estado de Yucatán (X-Calacoop, Tixcacal y Chiquitzonot). A continuación se mencionan algunas características de estas regiones.

### **Contexto sociodemográfico de las Delegaciones Benito Juárez e Iztapalapa**

México está entre los once países más poblados del mundo, 8.4% del total de sus habitantes viven en el Distrito Federal en una extensión de 1,485 km<sup>2</sup>, lo cual genera una gran densidad poblacional (5,871 personas por km<sup>2</sup>). Dicha densidad es diferente en cada una de las 16 delegaciones. En Iztapalapa y Benito Juárez por ejemplo, la mayoría de los aspectos sociodemográficos contrastan. La delegación más habitada es Iztapalapa, de hecho es el lugar más habitado en comparación con la población del resto de los municipios del país. De tal forma que el número de habitantes que alberga es comparable con la población total que registra el Estado de Yucatán.

Por otro lado, en la Delegación Benito Juárez es donde se reporta menor marginación -no sólo a nivel de la Ciudad de México, sino a nivel nacional-, en Iztapalapa la marginación es mayor. En Benito Juárez su población cuenta con mayor educación e Iztapalapa ocupa en penúltimo lugar en cuanto a escolaridad de sus habitantes; en Benito Juárez existe menor nivel de rezago social y mayor nivel de PIB (Producto Interno Bruto) en toda la República y en Iztapalapa es inferior (CEFP, 2009). La delegación Benito Juárez mantiene el nivel más bajo de ocupantes por vivienda, Iztapalapa es una de las delegaciones en las que mayor número de personas habitan un cuarto (II Censo de Población y Vivienda 2005).

Un estudio sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa señala que es donde se presenta mayor número de población marginada, con menor grado de escolaridad en su población, además que presenta otros problemas asociados con la pobreza, tales como servicios públicos deficientes, alta inmigración, altas tasas de maternidad juvenil,

crecimiento de adicciones y violencia social. Respecto a los niños y adolescentes, éstos están más expuestos a integrarse a bandas o pandillas juveniles, así como formar parte del narcomenudeo (se estima que existen entre 150 y 190 bandas formadas por niños de 8 y 12 años, hasta adultos menores de 30). Además, es el “*mercado más grande de droga y armas del Distrito Federal*”. El autor señala que los habitantes de la delegación Iztapalapa delinquen en otras delegaciones, especialmente en Benito Juárez (Yañéz, 2005).

Algunos estudios han señalado que los adolescentes procedentes de barrios socioculturalmente desfavorecidos tienden a realizar conductas delictivas y consumo de sustancias (Chung & Steinberg, 2006; Cooley-Strickland et al., 2009). Además, existe una gran preocupación por aquellos niños que crecen en la pobreza. Aunque otros autores consideran que las familias que viven en pobreza son “familias resilientes” y que poseen ciertas cualidades que las hacen alcanzar estados aceptables de bienestar, tales como la adecuada expresión de sus emociones positivas como el amor, la ternura, la gratitud, la simpatía y el buen humor (Oros & Rubilar, 2011).

Se dice que los conflictos sociales, los modos de actuación, planificación, desempeño individual y nuevos estilos de vida están relacionados con procesos la vida urbana. En las ciudades confluyen parámetros físicos, sociales y personales. Vivir en la ciudad no tiene muy buena fama. Se ha convertido en un ámbito que refleja la alteración de la vida social, ya que reduce el impulso solidario a consecuencia de un proceso activo de adaptación a las condiciones de sobrecarga informativa, producidas por la sobre estimulación a la que el individuo se ve sometido. La carga de tensión perceptiva impuesta por la urbe propicia que sea vista como demasiado violenta, ruidosa y desconcertante (Corraliza, 2000). Las ciudades son la sede de la más elevada división del trabajo económico en el que se va construyendo una identidad paradójicamente marcada por la insensibilidad, la indiferencia, por contactos y vínculos sociales insignificantes y efímeros y, por consiguiente, se forma una cultura, cuya esencia se sostiene no en su unidad, sino en su plasticidad y excentricidad (Charry, 2006).

En cambio, en los pueblos pequeños existen menos personas y, por tanto, la velocidad de los automovilistas se reduce, hay situaciones más simples de conducta, poseen más escenarios ambientales, los trayectos son reconocibles, la rutina más controlada, se

tiene mayor acceso a los líderes, los residentes comparten situaciones y rutinas. Tanto adultos como niños participan más en diversas actividades, lo cual produce un influjo psicológico en el desarrollo. En cuanto a la escuela en zonas no urbanas, los alumnos participan más en las actividades dentro y fuera de ella obteniendo beneficios psicológicos, es decir, experimentan mayor satisfacción con la competencia, se sienten responsables y valorados, debido a que en los pueblos pequeños se tiene más sentido de comunidad que en las grandes ciudades (Kimble et al., 2002). Las comunidades indígenas se caracterizan por ser más pequeñas. En las comunidades en las que se desarrolló la presente investigación conviven tanto mestizos como indígenas, es por ello que se emplea el término rural-indígena. Enseguida se enuncian algunas características del contexto indígena mexicano y posteriormente se describen las comunidades en las que se tuvo acceso.

### **Contexto sociodemográfico indígena en México**

De acuerdo con el artículo 2º Constitucional, un pueblo indígena es aquel que descende de los pobladores que habitaban en el país antes de la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas. Una comunidad indígena es aquella que forma una unidad socioeconómica y cultural asentada en un territorio con autoridades propias de acuerdo a sus usos y costumbres. Los municipios indígenas son aquellos en donde el 40% o más de su población hablan alguna lengua indígena y se considera perteneciente a un grupo en particular. Sin embargo, aún existen ambigüedades en éstos criterios, principalmente porque en algunos poblados confluyen tanto mestizos como indígenas, éstos últimos luchan por preservar sus costumbres, evitar desaparecer como grupo social y erradicar la discriminación a la que son sometidos.

México tiene una de las mayores proporciones de población indígena en el mundo, con más de 62 grupos etnolingüísticos. De la población total menor de 20 años, 5% son indígenas. Los Estados con mayor población indígena son Yucatán, Oaxaca, Quintana Roo y Chiapas, todos ubicados principalmente en el sur y el sureste del país. Los niños indígenas sufren algunas problemáticas tales como baja asistencia escolar, pobreza y desempeño insuficiente en secundaria y educación media superior. En 2010, 33.1% de niños y adolescentes indígenas se reportaron en pobreza extrema, de los 257 municipios del

país considerados como indígenas obtuvieron porcentajes de pobreza superiores a 55%, es decir, uno de cada dos habitantes la padece (CONEVAL, 2010)

En América Latina existen grandes diferencias en los niveles de pobreza entre indígenas y no indígenas. Sin embargo, la brecha más grande está en México, donde la pobreza alcanza a 80.6% de los indígenas, por lo tanto, son ellos quienes sufren de manera más dramática esta desigualdad. Por ejemplo, alrededor de 5,000 niños indígenas abandonan sus estudios anualmente, viven en zonas con condiciones deplorables de empobrecimiento, tienen poco o nulo acceso a servicios sociales y de salud, los municipios indígenas son de *alta* (48%) o *muy alta marginación* (82%). Además, están en desventaja educativa (59% de los niños de cinco años y el 28% de 6 a 14 años, no van a la escuela). Por lo tanto, el índice de analfabetismo es de 46% en la población adulta indígena (Save the Children, 2003). Por su parte, (Navarrete, 2004) considera que los indígenas padecen de un muy alto grado de marginación social y económica debido al siglo de explotación y discriminación que han vivido. Estas creencias han propiciado que se les considere “atrasados” y que sus tradiciones vayan en contra del progreso y modernidad. Por otro lado, el autor menciona que se les ha intentado ayudar, pero desde una política paternalista, a partir de una visión exterior, sin considerar sus propias necesidades y sin sumergirse en su cultura, lo cual ha provocado el fracaso. A pesar de todo lo anterior, existen comunidades que gozan de un mejor nivel de vida como los totonacos que producen vainilla en el norte de Veracruz.

Lamentablemente, la palabra *indio* o *indígena* propicia prejuicios o ignorancia respecto a su cultura, colocándolos en una posición subordinada. En México los 62 grupos etnolingüísticos son diversos, cada uno comparte una identidad común que los distingue de otros, utilizan su propia vestimenta incluso poseen rasgos físicos muy característicos. Esto propicia una colectividad claramente distinta. No obstante, dichas características los hacen sujetos de discriminación en zonas rurales o urbanas.

Los usos y costumbres, así como las tradiciones y estilo de vida de los indígenas propician formas de relacionarse diferentes. Más aún si poseen sus propios sistemas de gobierno y obligaciones. Tradicionalmente cada comunidad tiene sus propias autoridades que son electas de acuerdo a sus costumbres locales y están encargadas de resolver los

asuntos internos y representarla ante autoridades externas. En la siguiente figura se esquematiza el sistema que rige a varias comunidades indígenas en México.

**Figura 4.** Sistema de cargos de la mayoría de las comunidades indígenas en México (Navarrete, 2004).



Este sistema puede ser concebido como una pirámide que se asciende para llegar a la punta. Para ello es necesario que el individuo demuestre compromiso y responsabilidad, así como disponibilidad de trabajar gratuitamente para cumplir sus funciones, financiar y organizar fiestas y banquetes para el resto de la comunidad. Estos gastos van creciendo conforme se avanza en el cargo. Dichos cargos son considerados espacios para servir a la comunidad y no beneficiarse personalmente de su posición. Las autoridades deben “*mandar obedeciendo*”. De esta forma se gana el respeto y prestigio dentro de la comunidad. Una de las actividades que deben realizar los indígenas para que sean considerados miembros de la comunidad, es el *tequio, mano vuelta, gozona o tarea*. Se trata de un trabajo comunitario en el que todos participan, incluyendo niños y mujeres, en las obras colectivas de beneficio general, como la construcción de escuelas, caminos, puentes, etc. No es remunerado. Se considera que iguala a los más ricos con los más pobres, ya que existe una movilización de todos los miembros reforzando la idea de comunidad y lazos de intercambio. A esto se le ha considerado un rasgo esencial de la identidad y valores de los pueblos indígenas (De la Fuente, 1944; López & Barajas, 2010).

Como se mencionó con anterioridad, Yucatán es uno de los Estados con mayor número de indígenas, principalmente mayas. La civilización Maya fue considerada una de las más deslumbrantes de la América precolombina, constructores de espléndidas ciudades, su astronomía les permitió hacer calendarios exactos y complicados, inventaron el sistema numérico que incluía el cero, crearon un sistema de escritura versátil y precisa. Se extendieron hasta Belice, Guatemala y Honduras. Lamentablemente, en la actualidad es una de las poblaciones más marginadas, tiene los primeros sitios de desempleo, analfabetismo y morbimortalidad por “enfermedades de la pobreza” y carecen de servicios básicos (Ruz, 2006).

### **Contexto sociodemográfico indígena en Yucatán**

Yucatán es una de las entidades menos pobladas de México. Cuenta con una extensión de 39,612 km<sup>2</sup> con menos de dos millones de habitantes. En promedio viven 46 personas por km<sup>2</sup>. Es la segunda entidad –después de Oaxaca- con mayor porcentaje de hablantes de lengua indígena, es decir, el 30.3% de sus habitantes habla una lengua indígena, principalmente el maya.

Las raíces de sus habitantes provienen de la cultura maya, cuyos descendientes se encuentran dispersos en sus municipios y siguen representando un grupo poblacional de gran importancia. En la entidad uno de cada tres de sus residentes de cinco y más años es hablante de la lengua maya. El índice de escolaridad en los indígenas es muy bajo y se advierte que conforme se va incrementando el nivel de instrucción escolar, la participación de las mujeres va disminuyendo, lo que indica que hay una preferencia de los hombres por cursar estudios de niveles superiores. Una de las principales causas reside en que viven en localidades rurales, donde los niveles de ingresos son bajos y tienen que trabajar a edades tempranas para ayudar con los gastos del hogar. El Estado de Yucatán cuenta con 106 municipios. Los tres municipios en los que se desarrolló la presente investigación son Tinum (específicamente en la localidad llamada X-calacoop), Tixcacalcupul y Chikitzonot.

#### *Características sociodemográficas de comunidades X-calacoop, Tixcacalcupul y Chikitzonot*

Tinum es uno de los municipios en los que se llevó a cabo la presente investigación. Su nombre proviene de las voces mayas *Ti* que significa allá y *num*, abundante o demasiado.

Al pueblo de Tinúm se le conoce como “lugar de la espina”, en él se hallaron vestigios antiguos que reflejan construcciones de algún asentamiento humano. Una de las ciudades sagradas más importantes del pueblo maya se encuentra en este municipio y se le conoce como la Gran Chichén Itzá que significa “pozo de los itzaes”, su arquitectura refleja la gran influencia de pueblo maya. Este lugar es un centro turístico por excelencia, por lo que la principal actividad económica de sus habitantes es el comercio, turismo y servicios (43%). De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) cuenta con una población total de 11,421 habitantes, de los cuales 6,301 hablan maya. Tinúm cuenta con 37 localidades, las principales son Pisté, San Francisco el Grande, Tohopku y X-Calakoop, ésta última es donde se realizó la investigación. De acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2010), el grado de rezago social en esta comunidad es medio.

La segunda comunidad donde se llevó a cabo este estudio fue Tixcacalcupul que significa el pozo de dos bocas de Cucul, quien fue un héroe indígena que salvó a la población en la “guerra de las castas” en 1847. Este municipio ocupa una superficie de 1,164.98 km<sup>2</sup>. Su población total es de 6,665 habitantes, de los cuales 4,527 son considerados como indígenas ya que hablan la lengua maya (INEGI, 2010). La principal actividad económica es la agricultura, ganadería, caza y pesca. Dentro de sus principales tradiciones y costumbres está la fiesta principal que se celebra el 15 de junio se celebran en honor a San Bartolomé Apóstol. El grado de rezago social es alto (CONEVAL, 2010).

Otro municipio en el que nos permitió el acceso es el llamado Chikintzonot que significa “cenote en el poniente” y en él se encuentran algunos monumentos arqueológicos, tales como Xalau, Sotpol y Xcoom. Cuenta con 4,162 habitantes y una superficie de 352.56 km<sup>2</sup>. Su principal actividad es la agricultura. El rezago social de esta comunidad es medio.

Cabe señalar que los niños que participaron en la investigación son bilingües, ya que hablan maya y español. Además, algunos provienen comunidades considerablemente alejadas de la escuela y es por ello que comen y duermen en albergues que son administrados por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Éstos son espacios sociales intermedios entre el hogar y la escuela que permiten regularizar la asistencia, mejorar la alimentación, así como estimular la permanencia y participación

infantil en la escuela. Dichos espacios son elementos de socialización y reproducción cultural. Los padres de familia están obligados a apoyar con las actividades del albergue. Cabe señalar que en su mayoría son madres de familia con baja escolaridad (Sigüenza, 2010).

Debido a que el hostigamiento escolar es considerado más como un problema que se presenta en escuelas urbanas que tienen más carencias sociales (Eslea & Mukhtar, 2000; Stephenson & Smith, 2008), no se cuenta con información respecto al hostigamiento escolar en comunidades indígenas. Los estudios que se han realizado han sido en escuelas rurales que se localizan en Estados Unidos, principalmente. No obstante, la prevalencia de hostigamiento escolar en escuelas rurales de Illinois indica que esta problemática no es exclusiva de escuelas urbanas ni de distritos donde existen diferentes grupos raciales y étnicos, ya que sus resultados muestran que el hostigamiento escolar es un patrón de agresión social que existe tanto en escuelas urbanas como en rurales (Stockdale et al., 2002). Otro estudio reveló que de 819 estudiantes de escuelas rurales ubicadas en el centro de Estados Unidos, el 17% de nivel secundaria y el 12.7% de preparatoria, fueron hostigados al menos una vez a la semana. Los tipos de hostigamiento que reportan más son los apodos y las burlas. Concluyen que también es un problema para las escuelas rurales (Isernhagen & Harris, 2004). Al parecer, los factores que propician este tipo de agresión entre los alumnos son las diferencias lingüísticas, religiosas y culturales entre los diversos grupos étnicos (Elsa & Mukhtar, 2000).

### **Capítulo III. Consecuencias del hostigamiento escolar**

Las consecuencias para los implicados en el hostigamiento escolar son muy variadas y dependen de diversos factores. A continuación se mencionan las consecuencias que trae consigo este hostigamiento, tanto para los espectadores, las víctimas y los agresores.

#### **Consecuencia para espectadores**

Se ha dicho que en el 85% de los episodios de violencia entre iguales, los compañeros están presentes y en muchos casos refuerzan al agresor, mostrándose más respetuosos y amistosos hacia ellos que hacia las propias víctimas. El acoso entre iguales es un acto de agresión, sin embargo, en muchas ocasiones no se percibe como tal, al contrario, es considerado como algo “normal”.

Los que observan episodios de hostigamiento escolar pueden aprender que es la mejor forma para adquirir lo que uno desea (Solberg & Olweus, 2003; Bilgic & Yurtal, 2009). Existen consecuencias a considerar que se presentan en los espectadores, tales como el incremento del temor a ser victimizado, se acostumbran a vivir en un clima social donde existe el abuso, se desensibilizan hacia la violencia, consideran que la violencia interpersonal es algo inevitable, aprenden a no ayudar, no implicarse y no ser solidarios (Monjas & Avilés, 2004). Existen actitudes permisivas hacia el comportamiento del acoso entre iguales. El hostigamiento escolar sucede en presencia de otros estudiantes y ausencia de los adultos, por lo que es necesario entender el comportamiento de los espectadores, especialmente las razones por las que ignoran estas situaciones o por qué ayudan a las víctimas (Rolider & Ochayon, 2005).

#### **Consecuencias para la víctima**

Las consecuencias que se presentan en la víctima son: sentimientos negativos, baja autoestima, evitación de situaciones interpersonales, bajo rendimiento escolar, se ve afectada su capacidad de concentración y aprendizaje, presentan conductas agresivas, síntomas psicossomáticos, fracaso escolar y se puede generar en él/ella intentos de suicidio (casos extremos (Monjas & Avilés, 2004). El hostigamiento escolar provoca en las

víctimas diversas emociones, tales como cólera, frustración, tristeza, ansiedad y culpabilidad (Camodeca & Goossens, 2005; Dyer & Teggart, 2007). Presentan episodios de depresión (Carlyle & Steinman, 2007; Dake et al., 2003; Seals & Young, 2003). Son proclives a problemas tanto físicos y psicológicos de estrés, dificultad para concentrarse y fobia social, deficiencias para relacionarse con los demás y auto concepto negativo (Crothers & Levinson, 2004).

Un estudio realizado con adolescentes noruegos, tuvo como objetivo analizar los síntomas psicósomáticos que presentan aquellos que han sido acosados. Encontraron que los varones presentan más irritabilidad, jaquecas y dolores de espalda. Las niñas presentaron nerviosismo y desvelos. Con el incremento de los episodios de acoso, incrementa el número de síntomas. Los síntomas más frecuentes fueron no dormir bien e irritabilidad (Natvig et al., 2001).

Son pocos los estudios longitudinales que permitan entender el fenómeno del hostigamiento escolar. Uno de ellos fue realizado con adultos noruegos y se encontró que aquellos que habían sido victimizados a los 15 y 16 años mostraron mayores niveles de depresión después de ocho o nueve años. Existe una relación muy estrecha entre haber sido victimizados en la infancia y la soledad y la poca satisfacción social en la vida adulta. Los niños varones víctimas, de adultos son tímidos al amor y muestran hábitos de evitación social. Asimismo, presentan depresión y trastorno de estrés postraumático, dificultad para hacer amigos, nerviosismo y sentimientos de aislamiento. Tienen un estilo de apego inseguro (Meulen et al., 2003).

Las víctimas reportan claramente niveles más altos de desintegración social, auto evaluación negativa y tendencias depresivas que los no víctimas (Solberg & Olweus, 2003). Tienen miedo de ir a la escuela. Se culpan a sí mismas por los problemas que les ocurren. Las niñas se auto compadecen. Los niños presentan sentimientos de venganza (Sanders & Pbye, 2004). Asimismo, existe un descenso de su autoestima, junto con estados de ansiedad, cuadros depresivos y dificultad para la integración al medio escolar (Moreno et al., 2006). Reaccionan con actos auto-destructivos. Algunos presentan estrés post-traumático (Aluedse, 2006). La ideación suicida y/o suicidio frustrado se llega a observar en los adolescentes que padecen de hostigamiento escolar (Dyer & Teggart, 2007).

En otro estudio retrospectivo realizado con profesores españoles, se les preguntó sobre su experiencia de victimización y los resultados mostraron que utilizaron diversas estrategias mientras eran víctimas de dicho acoso, entre ellas, que aprendieron a sobrellevarlo (32%), no hacerlo a otras personas (31%) y pocos hombres mencionaron aislarse socialmente (7%). El ser excluido socialmente está relacionado con un trauma y sentimientos de soledad. Ser amenazado verbalmente con sentimientos de soledad en hombres (Meulen et al., 2003).

Se encontró que los adolescentes entre 8 y 15 años reportaron como un problema más grave ser víctima del hostigamiento escolar que de racismo, discriminación y violencia. Son menos felices al ir a la escuela y tienen menos auto-confianza. Esta infelicidad puede influir en su concentración y aprendizaje. Algunos estudiantes sufren enfermedades estomacales, jaquecas, insomnio y ansiedad (Bilgic & Yurtal, 2009).

### **Consecuencias para agresores**

Las consecuencias que se presentan en el agresor o victimario son que aprende a maltratar, al recibir reforzamiento le da prestigio social, tiende a implicarse en violencia juvenil, problemas de rendimiento escolar y suele provocar tensión y disrupciones en la dinámica del aula o la escuela. Los acosadores tienden a presentar conductas de desadaptación social, lo cual transmiten a generaciones futuras y se les ha relacionado con violencia doméstica, criminalidad y abuso de sustancia (Carlyle & Steinman, 2007; Crothers & Levinson, 2004; Seals & Young, 2003). En los adultos quienes habían sido perpetradores en los años de educación básica, en su vida adulta continuaban acosando o intimidando en sus lugares de trabajo y se involucran más en conductas antisociales (Solberg & Olweus, 2003).

En Estados Unidos se sabe de varios episodios lamentables en los que estudiantes matan a otros dentro de la propia escuela, el caso más conocido es el de Columbine. El servicio secreto de aquel país cuestionó a cuarenta de los testigos sobre la percepción que tenían de estos agresores y mencionaron que éstos a su vez habían sido humillados por otros de sus compañeros por un periodo largo de tiempo (Crothers & Levinson, 2004).

## **Capítulo IV. Método**

### **Planteamiento del problema**

La mayoría de los estudios realizados hasta el momento, han centrado sus esfuerzos en identificar a víctimas y agresores por medio de instrumentos que han sido desarrollados a partir de las concepciones de los adultos, además de que indagan sólo la frecuencia de las agresiones, dejando de lado el daño percibido.

Siguiendo la perspectiva del modelo socio-ecológico, existen diversos factores que inciden en el hostigamiento escolar, aquellos que han sido poco estudiados son la preferencia del docente y cómo se comporta este fenómeno en contextos socioculturales indígenas, entre otros. Por lo tanto, los propósitos centrales de la presente investigación fueron a) indagar sobre las diversas formas de molestar entre los alumnos para, posteriormente, b) construir un instrumento válido y confiable para evaluar el hostigamiento escolar en contextos urbanos e indígenas, y por último, c) identificar la influencia que tiene la preferencia del docente sobre el papel que juegan los alumnos en la dinámica del hostigamiento escolar (espectador, víctima, agresor o víctima-agresor).

### **Pregunta de investigación**

¿La preferencia del docente influye en el papel que juegan los alumnos en el hostigamiento escolar en dos contextos socioculturales (urbano e indígena)?

### **Objetivo general**

Determinar la influencia que tiene ser más o menos preferido por el docente y el papel que juegan los alumnos en el hostigamiento escolar (espectador, víctima, agresor y víctima-agresor).

### **Objetivos específicos**

- Identificar las diversas formas de molestar entre los alumnos.
- Construir un instrumento para evaluar el hostigamiento escolar en dos contextos socioculturales (urbano e indígena).

- Determinar si ser más o menos preferido por el docente influye en el papel que juegan los alumnos en el hostigamiento escolar (espectador, víctima, agresor y víctima-agresor).

### **Hipótesis**

Ser más o menos preferido por el docente influye en el papel que juegan los alumnos en dentro de la dinámica del hostigamiento escolar.

### **Definición de variables**

*Hostigamiento escolar* es definido como un proceso grupal debido a que ocurre principalmente dentro de las aulas y todos los estudiantes están involucrados. De tal forma que un alumno(s), específicamente, recibe agresiones constantes por parte de otro u otros compañeros, mientras que los demás observan lo que sucede. Las intenciones de los agresores son: a) causar daño a sus víctimas para someterlas, b) que los demás observen, guarden silencio y eviten denunciarlo y, c) tener el poder. Las víctimas, en contraste, no pueden defenderse y les causa daño lo que están viviendo. Debido a lo anterior, se establece una relación trilateral de poder-sumisión-silencio en el interior de los grupos. Por lo tanto, es un problema de convivencia e interacción entre aquellos que lo ejercen (agresores), lo reciben (víctimas) y lo observan (espectadores).

Papel que los alumnos juegan en la dinámica del hostigamiento escolar (Olweus, 2003):

*Espectadores.* Son aquellos que observan las agresiones ejercidas hacia la víctima. Algunos alientan las agresiones, otros tienden a estar en desacuerdo pero no intervienen y en algunos casos intervienen para defender a la víctima. Su nivel de involucramiento es muy bajo.

*Víctima.* Son quienes reciben las agresiones por parte de uno o varios agresores. Están involucrados directamente pero ellos no lo deciden.

*Agresor.* Son alumnos que inician, mantienen y tienen el control de las agresiones contra la víctima con el propósito de hacerle daño. Se involucran activa y directamente por decisión propia.

*Víctima-agresor.* Son aquellos que en algunas ocasiones son víctimas y en otras agresores. Su nivel de involucramiento es muy alto, ya que por un lado pueden estar provocando la agresión contra ellos y por otro, agreden a los demás.

*Preferencia del docente.* Se define como el agrado o desagrado por parte del profesor hacia estudiantes específicos (Chang et al, 2007; Taylor, 1989).

*Más preferidos por docente.* Los profesores consideran como estudiantes preferidos o *buenos* a aquellos que durante la clase están interesados, entusiastas, atentos y trabajadores, son quienes respetan a sus compañeros y docente, aceptan la autoridad de este último y son cooperativos. El trato hacia los buenos alumnos es diferente en términos de favoritismo o preferencia

*Menos preferidos por docente.* Son aquellos estudiantes que manifiestan actitudes y conductas contrarias a los más preferidos, son los *malos*, particularmente si dichas conductas son persistentes (Swann, McIntyre, Pell, Hargreaves, & Cunningham, 2010).

## **Procedimiento**

Para lograr el objetivo general de la presente investigación, se realizaron tres fases. La primera fue exploratoria, la cual permitió identificar las diversas formas de molestarse entre los alumnos y con la información recabada se elaboraron reactivos para la segunda fase, la cual consistió en construir un instrumento válido y confiable para evaluar el hostigamiento escolar en dos contextos socioculturales: urbano e indígena. Finalmente, en la tercera fase se sometió a prueba la hipótesis plateada anteriormente. A continuación se describen los participantes, instrumentos, procedimiento, análisis y discusión de los resultados de cada etapa.

La mayoría de los instrumentos para evaluar el *bullying* que se han utilizado en México han sido adaptaciones de los elaborados en otros países, principalmente de España (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco, & Roque-Santiago, 2011; Joffre-Velázquez et al., 2011; Rocha & Espejel, 2008; Valadez, 2008). Además, los que existen han sido contruidos desde la perspectiva de los investigadores o adultos, dejando de lado lo que los propios niños experimentan dentro de sus aulas. Debido a lo anterior y, de acuerdo al conocimiento situado (Díaz, 2003) y la importancia que tiene considerar las definiciones, pensamientos y opiniones que tienen los niños respecto al hostigamiento escolar (Erling & Hwang, 2004), se realizó el presente estudio exploratorio.

### **Objetivo general**

Identificar las formas de molestarte entre alumnos de 4to, 5to y 6to grados de primaria.

### **Objetivos específicos**

- Identificar las diversas formas de molestarte entre los alumnos.
- Identificar las formas que los niños molestan a otros niños y a las niñas.
- Identificar las diversas formas que las niñas molestan a los niños y a otras niñas.
- Elaborar reactivos a partir de la información obtenida.

## **Método**

### **Participantes**

Para identificar las formas de molestarte entre los alumnos, se aplicó el cuestionario A que contiene una pregunta abierta. Participaron 219 alumnos, del total, 138 fueron de dos escuelas urbanas (una privada y una pública) y 81 de una escuela indígena ubicada en la comunidad de Xcalacoop en el Estado de Yucatán. Fueron 110 niñas y 109 niños. Participaron alumnos de los grados 4to (77); 5to (78) y 6to (64). El rango de edad fue entre

los 9 y 12 años. Cabe señalar que en la escuela indígena hubo cuatro niños de 13 años y dos de 14.

Además, para explorar las formas de molestar entre los alumnos del mismo sexo y del sexo contrario, se aplicó el Cuestionario B. Participaron 115 alumnos de dos escuelas urbanas ubicadas en el Distrito Federal, específicamente de la delegación Iztapalapa. Del total, 54 fueron niñas y 61 niños. Participaron alumnos de los grados de 5to (55) y 6to (60). El rango de edad fue entre 10 y 13 años. Este cuestionario forma parte de un estudio más amplio realizado por Mazón (2012).

### **Muestreo**

No probabilístico intencional

### **Instrumentos**

El cuestionario A consta de una sola indicación: *Escribe las formas en que tus compañeros molestan a otros.*

El cuestionario B consta de cuatro preguntas abiertas:

- a) ¿De qué forma los **niños** molestan a otros **niños**?
- b) ¿De qué forma los **niños** molestan a las **niñas**?
- c) ¿De qué forma las **niñas** molestan a otras **niñas**?
- d) ¿De qué forma las **niñas** molestan a los **niños**?

En ambos cuestionarios se les solicitó que enunciaran por lo menos tres formas diferentes de molestar en cada pregunta. Se incluyeron datos sociodemográficos como edad, sexo, grupo y escuela en ambos cuestionarios.

### **Procedimiento**

Para la aplicación de los cuestionarios en escuelas urbanas del Distrito Federal se presentaron los objetivos de la investigación a las autoridades educativas y se solicitó autorización para la aplicación. Una vez que se obtuvo dicha autorización se realizó la aplicación dentro de las aulas asegurando el anonimato y la confidencialidad de las

respuestas. En el caso de la escuela indígena, se presentó el proyecto a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y ellos facilitaron el acceso a la escuela ubicada en el poblado llamado Xcalacoop, el cual pertenece al municipio de Tinúm en el Estado de Yucatán. Los alumnos que asisten a dicha escuela son bilingües y en algunos casos asisten a los albergues de la CDI. Los responsables de dichos albergues fueron el contacto directo con la escuela y de esta forma se presentó el objetivo de la investigación a las autoridades y docentes. Se obtuvo el consentimiento del director para la interacción con docentes y alumnos dentro del aula y posteriormente, llevar a cabo la aplicación

Debido a las características de una comunidad indígena y con el fin de generar confianza tanto con los niños como con las docentes, se interactuó con ellos durante un periodo de tres semanas participando en las actividades cotidianas dentro del salón de clases y en el recreo. Una vez que pasó dicho periodo, se llevó a cabo la aplicación del cuestionario. Se presentaron algunos casos en los que los niños no sabían leer ni escribir, por lo que se les apoyó haciendo la aplicación de manera individual. Asimismo, se les aseguró el anonimato y confidencialidad de sus respuestas.

### **Análisis de la información**

Se realizó un análisis de contenido de las diversas formas que enunciaron los participantes de cada escuela (Krippendorff, 1990). Las respuestas fueron clasificadas de acuerdo a su similitud con otras. Cabe señalar que las categorías fueron elaboradas a partir de información que existe en la literatura respecto a los tipos de hostigamiento escolar (Baldry, 2004; Bjorkqvist et al., 1992; Camodeca & Goossens, 2005; Monks & Smith, 2006; Olweus, 1999; Pereira et al., 2002). Posteriormente, se hizo un análisis de frecuencias para identificar las posibles similitudes y/o diferencias entre los dos contextos socioculturales.

## Resultados

### Análisis de la información del Cuestionario A y B.

En el cuestionario A les solicitó que enunciaran al menos tres formas diferentes de molestar. Los participantes de las escuelas urbanas proporcionaron en total 646 respuestas, mientras que los de la escuela indígena mencionaron 377. En el cuestionario B se les solicitó a los alumnos que mencionaran las formas de molestar entre alumnos del mismo sexo y hacia el sexo contrario. Cabe señalar que para la construcción de categorías se unieron las respuestas que tenían un mismo significado, por ejemplo para empujar se incluyeron las respuestas tales como aventar y tirar al suelo.

**Tabla 1.** Respuestas de los cuestionarios A y B categorizadas como molestia física

Categoría	Cuestionario A		Cuestionario B			
	Tipo de escuela		Escuela urbana (n= 115)			
	Urbana (n = 138)	Indígena (n = 81)	Formas de molestar entre:			
	Fr (%)	Fr (%)	Niños a niños Fr(%)	Niños a niñas Fr(%)	Niñas a niñas Fr(%)	Niñas a niños Fr(%)
Pegar/golpear	117(85)	70(86)	68(59)	56(49)	40(35)	51(44)
Empujar/aventar/tirar al suelo	34(25)	23(28)	9(8)	13(11)	9(8)	13(11)
Pelear	23(17)	8(10)	10(9)	1(1)	16(14)	1(1)
Puñetazos/cachetadas/ trancazos/ zapas	20(14)	1(1)	10(9)	6(5)	3(3)	2(2)
Patadas	17(12)	22(27)	9(8)	4(3)	4(3)	11(10)
Aventar cosas	15(11)	7(9)	1(1)	3(3)		2(2)
Jalar cabello	8(6)	49(60)	2(2)	20(17)	12(10)	6(5)
Pisar el pie		4(5)				
Tirar piedras	1(1)	3(4)				
Balonazo/sellar con balón/pelotazos	4(3)	4(5)				
Pellizcos/rasguños	3(2)	15(19)	3(5)	4(3)	5(4)	7(6)
Mojar		5(6)				

La forma de molestar que más frecuentemente mencionaron fue la de pegar. Fue notable que de las 377 formas de molestar que mencionaran los alumnos de la escuela indígena, 211 se clasificaran como agresión física.

**Tabla 2.** Respuestas de los cuestionarios A y B categorizadas como molestia verbal

Categoría	Cuestionario A		Cuestionario B			
	Tipo de escuela		Escuela urbana (n= 115)			
	Urbana (n = 138)	Indígena (n = 81)	Formas de molestarse entre:			
	Fr (%)	Fr (%)	Niños a niños Fr(%)	Niños a niñas Fr(%)	Niñas a niñas Fr(%)	Niñas a niños Fr(%)
Apodos	83(60)	20(25)	27(23)	12(10)	15(13)	12(10)
Groserías/malas palabras/ palabras obscenas	57(41)	5(6)	27(23)	18(16)	19(17)	11(10)
Insultos/a mi mamá/ papá/familia	46(33)	22(27)	26(23)	35(30)	25(22)	25(22)
Burlas/chistes/bromas	26(19)	27(33)	3(4)	7(6)	2(2)	5(4)
Decir cosas	33(24)	24(30)	16(14)	19(17)	17(15)	13(11)
Gritos	22(16)	5(6)	3(3)	7(6)	10(9)	6(5)
Amenazas	7(5)	1(1)	4(3)	1(1)	12(10)	2(2)
Regañar	1(1)	6(7)				
Agredir			28(24)	24(21)	17(15)	21(18)
Ofensas			1(1)	1(1)	3(3)	1(1)

Mientras que los niños de escuelas urbanas mencionaron poner apodos y groserías con mayor frecuencia, los niños indígenas mencionaron burlas y decir cosas. La forma de molestarse entre los niños que mencionaron con mayor frecuencia fue agredir (24%).

Tanto los niños como las niñas molestan a sus compañeros del sexo opuesto por medio de los insultos. En comparación con el cuestionario A, en el cuestionario B se observa que el 10% de los alumnos mencionó que las niñas amenazan a otras niñas como una forma de molestarlas. Dicho porcentaje es menor en el cuestionario A. Además, en este segundo cuestionario hubo un alto porcentaje de niños que mencionaron la palabra agredir como una forma de molestarse entre todos. Dicha categoría no se mencionó en el cuestionario A.

**Tabla 3.** Respuestas de los cuestionarios A y B categorizadas como molestia social

Categoría	Cuestionario A		Cuestionario B			
	Tipo de escuela		Escuela urbana (n= 115)			
	Urbana (n = 138)	Indígena (n = 81)	Formas de molestar entre:			
	Fr (%)	Fr (%)	Niños a niños	Niños a niñas	Niñas a niñas	Niñas a niños
Ignorar/no hacer caso/no dejar jugar	20(14)	2(2)	4 (3)		3 (3)	5 (4)
Discriminar/humillar	20(14)	1(1)	3 (3)	2 (2)	11 (10)	3 (3)
Culpar/acusar sin razón	25(18)	4(5)	3 (2)	1 (1)	5 (4)	2 (2)
Criticar	14(10)	3(3)				
Miradas/verlas de arriba abajo/viendo feo					8 (7)	2 (2)

En las escuelas urbanas se mencionaron con mayor frecuencia las formas de molestar de tipo social. En la escuela indígena los porcentajes son marcadamente menores. En esta tabla se observan porcentajes muy bajos. Sin embargo, las dos formas de molestar entre niñas que mencionaron con mayor frecuencia fueron discriminación (10%) y por medio de miradas o verlas de arriba abajo (7%).

**Tabla 4.** Respuestas de los cuestionarios A y B categorizadas como daño a la propiedad

Categoría	Cuestionario A		Cuestionario B			
	Tipo de escuela		Escuela urbana (n= 115)			
	Urbana (n = 138)	Indígena (n = 81)	Formas de molestar entre:			
	Fr (%)	Fr (%)	Niños a niños	Niños a niñas	Niñas a niñas	Niñas a niños
Quitar cosas	39(28)	6(7)	18(16)	11(10)	6(5)	7(6)
Robar cosas	9(7)	1(1)				
Romper cosas	7(5)			2(2)	1(1)	
Esconder cosas	5(4)	1(1)		4(3)	1(1)	
Tirar la comida	2(1)	4(5)				

Los porcentajes son muy bajos para todas las categorías, excepto quitar cosas, ya que el 28% de los alumnos de las escuelas urbanas lo mencionaron. En esta tabla se observa que una de las formas que los niños molestan a otros niños y a las niñas, es quitándoles sus cosas.

**Tabla 5.** Respuestas de los cuestionarios A y B categorizadas como otras formas de molestar

Categoría	Cuestionario A		Cuestionario B			
	Tipo de escuela		Escuela urbana (n= 115)			
	Urbana (n = 138)	Indígena (n = 81)	Formas de molestar entre:			
	Fr(%)	Fr(%)	Niños a niños Fr(%)	Niños a niñas Fr(%)	Niñas a niñas Fr(%)	Niñas a niños Fr(%)
Interrumpir mientras trabaja	24(17)	24(30)				
Fastidiar	3(2)	3(4)				
Niño grande molesta a niño más pequeño		9(11)				

Interrumpir mientras trabaja fue la que se mencionó con mayor frecuencia en ambos tipos de escuela, incluso el porcentaje es mayor en la indígena. Molestar a un niño más pequeño se mencionó sólo en la indígena.

**Tabla 6.** Respuestas de los cuestionarios A y B categorizadas como molestia sexual

Categoría	Cuestionario A		Cuestionario B			
	Tipo de escuela		Escuela urbana (n= 115)			
	Urbana (n = 138)	Indígena (n = 81)	Formas de molestar entre:			
	Fr(%)	Fr(%)	Niños a niños Fr(%)	Niños a niñas Fr(%)	Niñas a niñas Fr(%)	Niñas a niños Fr(%)
Acoso			1(1)	15(13)	1(1)	7(6)
Manoseo/nalgadas				12(10)	3(3)	7(6)
Levantar la falda/bajar pantalón				4(3)	2(2)	
Quitar novio					3(3)	
Diciendo que son novios/mandando cartas o besos						7(6)

En el análisis del cuestionario B surgió otro tipo de categorías que fueron clasificadas como aquellas que tienen relación con aspectos sexuales. En el caso de cómo los niños molestan a las niñas, el 13% de los participantes mencionaron la palabra acoso, sin embargo también fueron clasificadas en este rubro respuestas tales como “*les meten la mano*”, “*tocándolas*” “*diciendo: te voy a coger*”, “*nos acosan por ser bonitas*”, aunque sólo se mencionaron una

vez. Otra de las formas que los niños molestan a las niñas es manoseándolas o dando nalgadas (10%). En el caso de cómo las niñas molestan a los niños, el 12% mencionó que lo hacen diciendo que son novios, mandando cartas o besos.

Al analizar el cuestionario B se observa que las categorías agredir, amenazar, acosar y manosear tienen porcentajes considerables para ser incluidos como parte de las categorías de la segunda fase, así que se incluyeron. Debido a que el cuestionario B no se aplicó en escuelas indígenas, las categorías de acosar y manosear fueron sustituidas por la connotación sexual que conlleva. Las categorías que por las que sustituyeron fueron pellizcar y molestar a un niño más pequeño.

Las categorías clasificadas como daño a la propiedad tuvieron frecuencias bajas y para poder realizar el análisis factorial se incluyeron las categorías robar, esconder y quitar cosas aunque no las hayan mencionado el 10% de los participantes. Por lo tanto, fueron 26 categorías las que se incluyeron para la segunda fase.

## FASE II. Análisis psicométrico del instrumento

---

Para evaluar la incidencia del hostigamiento escolar se han desarrollado una cantidad considerable de instrumentos, los cuales han proporcionado información útil en cuanto a la frecuencia de las diversas formas de agresión entre escolares (Avilés & Monjas, 2005; Cajigas et al., 2005; Cerezo, 2006; Moreno et al., 2006; Olweus, 2003). Sin embargo, no se ha evaluado de manera sistemática el daño que causan dichas agresiones. Debido a esto, la construcción del presente instrumento considera éste elemento fundamental y lo integra como parte de los reactivos.

Por otro lado, algunos autores proponen definir al hostigamiento escolar (*bullying*) desde un punto de vista social y grupal, ya que es un problema de convivencia e interacción entre los que lo ejercen (agresores), lo reciben (víctimas) y observan (espectadores) (Avilés, 2003; Barboza et al., 2009; Cerezo, 2001; Del Barrio et al., 2003; Jones et al., 2008; Menesini et al., 2003; Olthof & Goossens, 2008; Olweus, 2003; Salmivalli et al., 1996; Yoneyama & Rigby, 2006). Para poder evaluar dicha interacción, el instrumento que se analiza en esta fase incluye reactivos que se contestaron desde las tres perspectivas (espectador, víctima y agresor) e incluye reactivos que hacen referencia a la frecuencia de las agresiones y aquellos que están indagando el daño percibido.

### **Objetivo general:**

Analizar las características psicométricas del instrumento para evaluar el hostigamiento escolar en alumnos de escuelas urbanas e indígenas. Para lograr el objetivo se llevaron a cabo dos estudios, uno para escuelas urbanas y otro para escuelas indígenas.

### **Estudio 1. Cuestionario para evaluar el hostigamiento escolar en escuelas urbanas**

#### **Objetivo**

Analizar las características psicométricas del cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*” para evaluar el hostigamiento escolar en alumnos de escuelas urbanas.

## Método

### Participantes

En total participaron 839 alumnos de cinco escuelas urbanas (tres públicas y dos privadas) de dos delegaciones (319 alumnos pertenecientes de la delegación Benito Juárez y 520 de Iztapalapa). Respecto al sexo de los participantes, 460 (56%) fueron niños y 378 (44%) niñas. Participaron alumnos de los grados 4to (280), 5to (286) y 6to (273). Su edad fluctúa entre los 9 y 13 años, la edad media fue de 10.8 años (DS=1.01).

### Muestreo

No probabilístico intencional

### Instrumento

De acuerdo a las 26 categorías que se establecieron en la fase anterior se elaboraron seis preguntas por cada una con el propósito de identificar el papel que juegan dentro de la dinámica del hostigamiento escolar (espectador, víctima y agresor), el tipo de hostigamiento, la frecuencia y el daño percibido.

Los reactivos se redactaron de tal forma que se les pregunta a los alumnos las veces con que ocurre cada una de las 26 formas de molestar y el daño que consideran que causa.

Por ejemplo, para la categoría insultar se les preguntó *¿cuántas veces viste que insultaron a alguno de tus compañeros?* y *¿cuánto daño crees que le causó?* (perspectiva espectador); *¿cuántas veces te insultaron tus compañeros?* y *¿cuánto daño te causó?* (perspectiva víctima); *¿cuántas veces insultaste a alguno de tus compañeros?* y *¿cuánto daño crees que le causó?* (perspectiva agresor).

Las opciones de respuesta para las preguntas respecto a la frecuencia fueron: cero veces, 1 o 2 veces, 3 o 4 veces y 5 o más veces; y para las de daño percibido: nada, poco, regular y mucho.

**Figura 5.** Ejemplo del formato para la categoría insultar.

<b>Insultar</b>	<b>1a</b>	¿CUÁNTAS VECES <b>VISTE QUE INSULTARON</b> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <b>DAÑO</b> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	<b>1b</b>	¿CUÁNTAS VECES <b>TE INSULTARON</b> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <b>DAÑO</b> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	<b>1c</b>	¿CUÁNTAS VECES <b>INSULTASTE</b> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <b>DAÑO</b> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

El cuestionario consta de 156 reactivos en total y algunas preguntas para identificar aspectos sociodemográficos. Se le nombró “*Así nos llevamos en la escuela*” y se aplicó de manera grupal ([Anexo I](#)). Cabe señalar que el cuestionario se contestó considerando los últimos dos meses y los reactivos se dividieron en tres escalas a) Espectador, b) Víctima y c) Agresor.

### Procedimiento

Se acudió a las escuelas primarias (públicas y privadas) del Distrito Federal ubicadas en las delegaciones Benito Juárez e Iztapalapa. Se solicitó la autorización para la aplicación de los cuestionarios a los alumnos de 4to, 5to y 6to. Una vez obtenido el consentimiento por parte de las autoridades y la participación voluntaria de los alumnos, se llevó a cabo la aplicación asegurándoles la confidencialidad y anonimato de la información.

La aplicación fue grupal y sin la presencia del docente. Fueron dos aplicadores por grupo. Conforme se iban leyendo las instrucciones y reactivos, los niños contestaban. Se hizo énfasis en que contestaran los reactivos pensando en los dos meses anteriores.

Se les aclaró que si no recordaban exactamente cuántas veces vieron que molestaron, los molestaron o ellos molestaron a alguien más, que trataran de contestar de acuerdo a la siguiente descripción: Cero significa *nunca*, 1 o 2 veces significa *algunas veces*, 3 o 4 veces significa *muchas veces*, 5 o más significan *demasiadas veces o diario*.

Esto se llevaba escrito en hojas de rotafolio y en todo momento estuvo a la vista de los alumnos. Cabe señalar que para algunas categorías tales como acosar, discriminar y manosear se les explicó su significado y se enunciaron ejemplos. Se aclararon las dudas que surgieron.

### **Análisis de la información**

Para analizar las características psicométricas del cuestionario se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Se separaron los reactivos que se contestaron como espectador, como víctima y como agresor para obtener tres escalas.
2. Se analizaron por separado los reactivos de frecuencia y los de daño percibido de las tres escalas por medio de tres procedimientos: a) análisis de frecuencias por cada reactivo, b) análisis de discriminación por el método de grupos contrastados y, c) correlaciones de cada reactivo con puntaje total.
3. Se llevaron a cabo dos análisis factoriales de componentes principales con rotación ortogonal (*varimax*) para cada una de las tres escalas, uno para los reactivos de frecuencia y otro para los de daño percibido.
4. Los análisis factoriales realizados para los reactivos de frecuencia y daño percibido en las tres escalas se conformaron de manera similar, difieren sólo en algunos reactivos. Por ejemplo, en todos los análisis factoriales, siete reactivos constituyeron un solo factor para las tres escalas (hostigamiento físico). Asimismo, otros cinco reactivos conformaron un solo factor en todos los análisis factoriales (daño a la propiedad). Debido a esto se decidió combinar las respuestas de los reactivos de frecuencia con las de daño percibido con el propósito de identificar las propiedades psicométricas del instrumento para evaluar el hostigamiento escolar a partir de la inclusión de dos criterios que se utilizaron para definirlo: frecuencia de las agresiones e intención de hacer daño.

5. Por lo tanto, se recodificaron las respuestas tanto de frecuencia como de daño percibido y se obtuvieron trece opciones de respuesta por cada reactivo, a las cuales se les asignaron valores que van del cero al doce como se indica a continuación.

0. Cero veces-nada, poco, regular y mucho daño
1. 1 o 2 veces-nada daño
2. 3 o 4 veces-nada daño
3. 5 o más veces-nada daño
4. 1 o 2 veces-poco daño
5. 3 o 4 veces-poco daño
6. 5 o más veces-poco daño
7. 1 o 2 veces-regular daño
8. 3 o 4 veces-regular daño
9. 5 o más veces-regular daño
10. 1 o 2 veces-mucho daño
11. 3 o 4 veces-mucho daño
12. 5 o más veces-mucho daño

6. Con estas nuevas opciones de respuesta se realizaron nuevamente los procedimientos correspondientes al análisis de reactivos (análisis de frecuencias por cada reactivo, análisis de discriminación por el método de grupos contrastados y correlaciones de cada reactivo con puntaje total).

7. Para determinar la dimensionalidad del constructo se llevaron a cabo análisis factoriales de componentes principales con rotación ortogonal (*varimax*) para las tres escalas. El criterio que se consideró para que un reactivo formara parte de un factor fue que presentara carga factorial superior a .40. Además, para determinar el número de factores que compondrían cada escala se consideró en primer lugar su claridad conceptual y que dentro del factor se incluyeran mínimo tres reactivos

8. Por último se obtuvo el coeficiente alfa de Cronbach para identificar la confiabilidad de cada escala y sus factores.

A continuación se presentan los resultados de los análisis factoriales para las tres escalas, así como el coeficiente alfa de Cronbach.

## Resultados

### Escala espectador

Para esta escala el análisis factorial arrojó cuatro factores con valores Eigen superiores a 1.0, que explicaron el 45.08% de la varianza y el coeficiente KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) fue de .949. Todos los reactivos obtuvieron cargas factoriales mayores a .40 (ver Tabla 12).

**Tabla 7.** Factores obtenidos para la escala de espectador combinando reactivos de frecuencia y daño percibido

Reactivos	Peso Factorial	Número de reactivos	$\alpha$	Valores Eigen	Varianza explicada
¿Cuántas veces viste que...a alguno de tus compañeros y cuánto daño crees que le causó?					
<b>Factor 1. Hostigamiento Físico</b>					
Pelearon	.711	6	.805	3.1	12.00%
Pegaron	.687				
Dieron puñetazos	.672				
Empujaron	.596				
Jalaron el cabello	.527				
Dieron patadas	.506				
<b>Factor 2. Hostigamiento social</b>					
Criticaron	.692	6	.776	2.9	11.51%
Discriminaron	.637				
Agredieron	.609				
Ignoraron	.523				
Amenazaron	.435				
Culparon sin razón	.406				
<b>Factor 3. Daño a la propiedad</b>					
Robaron cosas	.675	5	.738	2.8	11.03%
Escondieron cosas	.613				
Quitaron cosas	.590				
Interrumpieron mientras trabaja	.588				
Rompieron cosas	.523				
<b>Factor 4. Hostigamiento verbal</b>					
Dijeron Groserías	.720	6	.784	2.7	10.54%
Pusieron Apodos	.621				
Insultaron	.555				
Gritaron	.512				
Dijeron de Cosas	.509				
Se Burlaron	.491				
<b>TOTAL</b>		<b>23</b>	<b>.912</b>		<b>45.08%</b>

El primer factor agrupó reactivos que se refieren a ver que molestan a los demás por medio de golpes, por lo cual se le nombró *hostigamiento físico*. El segundo factor está compuesto por reactivos respecto a observar que molestan a alguien hablando de él/ella para que se vea afectada la forma de relacionarse con demás, por lo que se le llamó *hostigamiento social*. El siguiente factor está constituido por reactivos acerca de ver que molestan a los compañeros haciendo algo a sus pertenencias, por lo que se le denominó *daño a la propiedad*. En el cuarto factor se agruparon reactivos que hacen referencia a observar que molestan a otro por medio de lo que le dicen y se le nombró *hostigamiento verbal*.

### **Escala víctima**

Respecto a la escala víctima, el análisis factorial arrojó cuatro factores con valores Eigen superiores a 1.0, que explicaron el 48.86% de la varianza y el coeficiente KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) fue de .954. Todos los reactivos obtuvieron cargas factoriales mayores a .40 (ver Tabla 13).

Debido a que las diferentes formas de molestar se agruparon de manera similar entre las escalas espectador y víctima, los criterios para nombrarlos también fueron similares. Para esta escala el primer factor está compuesto por los reactivos que tienen que ver con ser molestado por medio de lo que dicen los demás (*hostigamiento verbal*) y ser molestado en la forma de relacionarse con los otros (*hostigamiento social*). Por lo tanto, se le llamó *hostigamiento psicológico*. El segundo factor agrupó reactivos acerca de ser molestado haciendo algo a sus pertenencias y se nombró *daño a la propiedad*. El tercer factor contiene reactivos sobre ser molestado por medio de golpes, por lo tanto se llamó *hostigamiento físico*. El cuarto factor está formado por tres reactivos (acosar, manosear y amenazar). Debido a que los dos primeros hacen referencia a ser molestado por medio de *tocamientos sexuales*, se decidió nombrarlo de esta forma.

**Tabla 8.** Factores obtenidos para la escala de víctima combinando reactivos de frecuencia y daño percibido

Reactivos ¿Cuántas veces... tus compañer@s y cuánto daño te causó?	Peso Factorial	Número de reactivos	$\alpha$	Valores Eigen	Varianza explicada
<b>Factor 1. Hostigamiento psicológico</b>					
Se burlaron de ti	.722	10	.886	4.58	17.62%
Te insultaron	.721				
Te dijeron de cosas	.704				
Te dijeron groserías	.664				
Te criticaron	.629				
Te pusieron apodos	.611				
Te discriminaron	.585				
Te gritaron	.557				
Te agredieron	.507				
Te ignoraron o no hicieron caso	.424				
<b>Factor 2. Daño a la propiedad</b>					
Te quitaron tus cosas	.668	5	.749	3.19	12.26%
Te escondieron tus cosas	.655				
Te rompieron tus cosas	.648				
Te culparon sin razón	.472				
Te robaron tus cosas	.498				
<b>Factor 3. Hostigamiento físico</b>					
Te dieron puñetazos	.713	6	.800	3.04	11.69
Te dieron patadas	.658				
Te pegaron	.647				
Se pelearon contigo	.598				
Te empujaron	.492				
Te jalaron el cabello	.529				
<b>Factor 4. Tocamientos sexuales</b>					
Te acosaron	.785	3	.651	1.90	7.29
Te manosearon	.775				
Te amenazaron	.514				
<b>TOTAL</b>		24	.923		48.86%

## Escala agresor

Para la escala agresor, el análisis factorial arrojó tres factores con valores Eigen superiores a 1.0, que explicaron el 44.78% de la varianza y el coeficiente KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) fue de .957. Todos los reactivos obtuvieron cargas factoriales mayores a .40 (ver Tabla 14).

**Tabla 9.** Factores obtenidos para la escala de agresor combinando reactivos de frecuencia y daño percibido

Reactivos	Peso Factorial	Número de reactivos	$\alpha$	Valores Eigen	Varianza explicada
<b>¿Cuántas veces... a alguno de tus compañer@s y cuánto daño crees que le causó?</b>					
<b>Factor 1. Hostigamiento psicológico</b>					
Dijiste de cosas	.737	10	.892	4.31	16.58%
Insultaste	.729				
Dijiste groserías	.679				
Te burlaste	.659				
Gritaste	.633				
Pusiste apodos	.538				
Agrediste	.488				
Discriminaste	.481				
Criticaste	.486				
Culpaste sin razón	.407				
<b>Factor 2. Daño a la propiedad</b>					
Interrumpiste mientras trabajaba	.664	5	.779	3.69	14.17%
Escondiste las cosas	.660				
Rompiste las cosas	.598				
Quitaste las cosas	.592				
Ignoraste o no hiciste caso	.568				
<b>Factor 3. Hostigamiento físico</b>					
Diste puñetazos	.742	6	.837	3.65	14.03%
Pegaste	.711				
Empujaste	.649				
Diste patadas	.645				
Peleaste	.626				
Jalaste el cabello	.450				
<b>TOTAL</b>		21	.932		44.78%

Para esta escala el primer factor fue nombrado *hostigamiento psicológico* debido a que los reactivos que lo conforman son aquellos que tienen que ver con molestar a los demás por medio de lo que se les dice (*hostigamiento verbal*) y en la forma de relacionarse con los otros (*hostigamiento social*). El segundo factor agrupó reactivos relacionados con molestar

a los demás haciendo daño a sus pertenencias, se le nombró *daño a la propiedad*. El tercer factor lo constituye reactivos respecto a molestar a los demás por medio de los golpes, por lo tanto se llamó *hostigamiento físico*.

## **Estudio 2. Cuestionario para evaluar hostigamiento escolar en escuelas indígenas**

### **Objetivo**

Analizar las características psicométricas del cuestionario para evaluar el hostigamiento escolar en alumnos de escuelas indígenas.

### **Método**

#### **Participantes**

En total participaron 259 alumnos de dos escuelas indígenas. Fueron 125 alumnos de la comunidad Tixcacalcupul y 134 de Chikindzonot. Respecto al sexo de los participantes, 134 (52%) fueron niños y 125 (48%) niñas. Participaron 69 alumnos de los grados 4to (26%), 107 de 5to (41%) y 83 de 6to grado (32%). Su edad fluctúa entre los 9 y 16 años ( $M= 10.51$  y  $DE=1.16$ ).

#### **Muestreo**

No probabilístico intencional

#### **Instrumento**

El cuestionario utilizado para las comunidades indígenas fue el mismo que se utilizó en escuelas urbanas, excepto las categorías de acosar y manosear, éstas se sustituyeron por *pellizcar* y un *niño más grande molesta a otro más pequeño*. El formato fue el mismo utilizado para las escuelas urbanas (Anexo I).

#### **Procedimiento**

Se acudió con los responsables de los albergues del CDI para que fungieran como el contacto directo con las escuelas primarias de las comunidades de Tixcacalcupul y Chikindzonot.

Los alumnos que asisten a estas escuelas son bilingües y algunos son beneficiarios del programa de albergues. Una vez obtenido el consentimiento por parte de las autoridades se interactuó con los alumnos y docente durante la jornada escolar dentro del salón de clases y en el recreo por un periodo de dos a tres semanas. En la cuarta semana se realizó la aplicación del cuestionario. En la comunidad de Tixcacalcupul la aplicación se llevó a cabo sin la presencia del docente, en el caso de Chikindzonot los docentes estuvieron presentes. A los niños que no sabían leer ni escribir se les aplicó el cuestionario de manera individual. En algunos casos los docentes intervinieron dando explicaciones a los niños que lo requirieron.

Se les aseguró el anonimato y confidencialidad de sus respuestas. La aplicación fue grupal. Mientras se iban leyendo las categorías se daba una explicación respecto al significado de cada una de las acciones o se les pedía que pusieran ejemplos, esto con el fin de identificar si comprendían todas las palabras, ya que los niños también hablan maya como lengua materna. Cabe señalar que la aplicación en comunidades indígenas fue durante un periodo de tiempo más prolongado y en dos fases con un descanso entre ambas.

### **Análisis de la información**

Para analizar las características psicométricas del cuestionario aplicado en comunidades indígenas se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Se separaron los reactivos que se contestan como espectador, como víctima y como agresor resultando tres escalas.
2. Cabe señalar que durante la captura de la información se identificó que los niños comprendieron que por cada respuesta que eligieran en los reactivos de frecuencia, los cuales estuvieron ubicados en la parte izquierda, debían de elegir su correspondiente en la parte derecha (reactivos de daño percibido). Por ejemplo, si eligieron del lado izquierdo cinco o más veces (cuarta opción), en los reactivos del lado derecho contestaron mucho daño (cuarta opción). Esto reflejó que los niños de escuelas indígenas comprendieron las instrucciones de manera diferente a los de escuelas urbanas.

3. Debido a esto se decidió llevar a cabo un análisis de correlación entre los reactivos de frecuencia y los de daño percibido. Se obtuvieron correlaciones altas, la mayoría superiores a .70, lo cual hace pensar que los niños, efectivamente, contestaron como se menciona arriba. Se decidió considerar sólo los reactivos de frecuencia para realizar el análisis factorial.
4. Para determinar la dimensionalidad del constructo se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal (*varimax*) para las tres escalas (cabe recordar que sólo se analizaron los reactivos de frecuencia). El criterio que se consideró para que un reactivo formara parte de un factor fue que presentara carga factorial superior a .40. Además, para determinar el número de factores que compondrían cada escala se consideró en primer lugar su claridad conceptual y que dentro del factor se incluyeran mínimo tres reactivos.
5. Por último se obtuvo el coeficiente alfa de Cronbach para identificar la confiabilidad de cada escala y sus factores.

A continuación se presentan los resultados del análisis factorial sólo para los reactivos de frecuencia.

## Resultados

### Escala espectador

Para esta escala el análisis factorial arrojó cuatro factores con valores Eigen superiores a 1.0, que explicaron el 44.75% de la varianza y el coeficiente KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) fue de .88. Todos los reactivos obtuvieron cargas factoriales mayores a .40 (ver Tabla 15).

**Tabla 10.** Factores obtenidos para la escala de espectador considerando sólo reactivos de frecuencia

Reactivos ¿Cuántas veces viste que... a alguno de tus compañeros?	Peso factorial	Número de reactivos	$\alpha$	Valores Eigen	Varianza explicada
<b>Factor 1. Daño a la propiedad</b>					
Interrumpieron mientras trabajaba	.699	5	0.75	3.48	14.53
Rompieron las cosas	.648				
Escondieron las cosas	.619				
Robaron las cosas	.581				
Discriminaron	.456				
<b>Factor 2. Hostigamiento psicológico</b>					
Patearon	.735	6	0.74	2.86	11.95
Se burlaron	.617				
Jalaron el cabello	.609				
Aventaron las cosas	.552				
Gritaron	.488				
Le dijeron de cosas	.443				
<b>Factor 3. Hostigamiento verbal</b>					
Dijeron groserías	.693	3	0.63	2.44	10.17
Agredieron	.543				
Insultaron	.465				
<b>Factor 4. Hostigamiento físico</b>					
Pellizcaron	.751	3	0.54	1.94	8.1
Un niño más grande molesta a un niño más chico	.630				
Le dieron puñetazos o cachetadas	.562				
<b>TOTAL</b>		17	0.86		44.75%

El primer factor incluye tres reactivos sobre el daño a la propiedad (romper, esconder y robar cosas) por lo que se le nombró *daño a la propiedad*. Dicho factor explica el 14.53%

de la varianza. El segundo factor incluye tres reactivos que hacen referencia al hostigamiento verbal (se burlaron, gritaron y dijeron de cosas) y otros tres a molestar a otros por medio de agresiones físicas (patearon, jalieron el cabello y aventaron cosas). Este factor explica el 11.95% de la varianza y se le tituló *hostigamiento psicológico*. El tercer factor incluye tres reactivos (dijeron groserías, agredieron e insultaron), explica el 10.17% de la varianza y se le nombró *hostigamiento verbal*. El último factor está compuesto por tres reactivos que hacen referencia a conductas que hacen daño al cuerpo (pellizcaron, un niño más grande molesta a un niño más chico y dieron puñetazos o cachetadas), por lo que se le llamó *hostigamiento físico* (explica el 8.1% de la varianza), el valor del Alfa de Cronbach es de .54.

### **Escala víctima**

Para la escala víctima el análisis factorial arrojó cuatro factores con valores Eigen superiores a 1.0, que explicaron el 48.31% de la varianza y el coeficiente KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) fue de .91. Todos los reactivos obtuvieron cargas factoriales mayores a .40 (ver Tabla 16).

El primer factor está compuesto por diez reactivos, de los cuales cinco hacen referencia al hostigamiento verbal (se burlaron de ti, te gritaron, te dijeron de cosas, te insultaron, te amenazaron y te agredieron) y los otros cinco tienen relación con el hostigamiento social (te ignoraron, te discriminaron, te culparon sin razón y te criticaron), por lo que se le nombró *hostigamiento psicológico* y explica el 18.8% de la varianza. El segundo factor posee cuatro reactivos (te pellizcaron, te pegaron, te pusieron apodos y te molestó un niño más grande que tú), los cuales no tienen una claridad conceptual. Además, el valor del Alfa de Cronbach es de .59, por lo tanto dichos reactivos no se consideraron como un factor. El tercer factor incluye tres reactivos que están relacionados con ser molestado por medio de las pertenencias, por lo que se le nombró *daño a la propiedad* y explica el 9.67% de la varianza. El cuarto factor está integrado por tres reactivos que claramente se refieren al *hostigamiento físico* y explican el 9.6% de la varianza.

**Tabla 11.** Factores obtenidos para la escala de víctima considerando sólo reactivos de frecuencia

Reactivos ¿cuántas veces... tus compañer@s?	Peso factorial	Número de reactivos	$\alpha$	Valores Eigen	Varianza explicada
<b>Factor 1. Hostigamiento psicológico</b>					
Se burlaron de ti	.728	10	0.87	4.88	18.8
Te agredieron	.710				
Te ignoraron	.651				
Te discriminaron	.646				
Te culparon sin razón	.638				
Te amenazaron	.585				
Te gritaron	.564				
Te dijeron de cosas	.560				
Te criticaron	.532				
Te insultaron	.454				
<b>Factor 2.</b>					
Te ha molestado un niño más grande que tú	.664	4	0.59	2.66	10.24
Te pusieron apodos	.584				
Te pellizcaron	.565				
Te pegaron	.423				
<b>Factor 3. Daño a la propiedad</b>					
Te robaron tus cosas	.665	3	0.65	2.51	9.67
Te rompieron tus cosas	.636				
Te interrumpieron mientras trabajabas	.531				
<b>Factor 4. Hostigamiento físico</b>					
Te patearon	.739	3	0.66	2.5	9.6
Te dieron puñetazos o cachetadas	.690				
Te jalaron el cabello	.537				
<b>TOTAL</b>		20	0.90		48.31%

*Nota:* el factor dos no se consideró como tal debido a la poca claridad conceptual.

### Escala agresor

Para la escala agresor el análisis factorial arrojó tres factores con valores Eigen superiores a 1.0, que explicaron el 46.11% de la varianza y el coeficiente KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) fue de .92. Todos los reactivos obtuvieron cargas factoriales mayores a .40 (ver Tabla 17).

**Tabla 12.** Factores obtenidos para la escala de agresor combinando reactivos de frecuencia y daño percibido

Reactivos ¿Cuántas veces... a alguno de tus compañer@s?	Peso factorial	Número de reactivos	$\alpha$	Valores Eigen	Varianza explicada
<b>Factor 1. Hostigamiento verbal</b>					
Ignoraste	.738	5	0.82	4.14	15.92
Le dijiste de cosas	.657				
Amenazaste	.583				
Te burlaste	.531				
Agrediste	.551				
<b>Factor 2. Hostigamiento físico</b>					
Empujaste	.771	6	0.82	4.02	15.48
Le pegaste	.748				
Le pusiste apodos	.604				
Te peleaste	.597				
Le diste puñetazos o cachetadas	.494				
Pateaste	.491				
<b>Factor 3. Hostigamiento social</b>					
Le robaste sus cosas	.816	5	0.84	3.82	14.71
Le quitaste sus cosas	.678				
Criticaste	.615				
Culpaste sin razón	.581				
Discriminaste	.546				
<b>TOTAL</b>		16	0.91		46.11%

El primer factor explica el 15.92% de la varianza y está compuesto por cinco reactivos relacionados con molestar a los demás por medio de lo que les dicen, por lo que se nombro *hostigamiento verbal*. El segundo factor se nombró *hostigamiento físico* debido a que cinco de los seis reactivos que lo integran se refieren a molestar a los demás por medio de la agresión física. Explica el 15.48% de la varianza. Por último, el tercer factor se le nombró *hostigamiento social* ya que posee tres reactivos que indican claramente este tipo de hostigamiento (criticaste, culpaste sin razón y discriminaste) y dos que tienen que ver con daño a la propiedad (robar y quitar cosas). Explica el 14.71% de la varianza.

La fase uno y dos permitieron construir un instrumento válido y confiable para evaluar el hostigamiento escolar en escuelas urbanas, aunque no así para escuelas indígenas. En la presente fase se aplicó dicho instrumento junto con otros dos cuestionarios de tipo sociométrico con el fin de someter a prueba las hipótesis planteadas al inicio (pág. 48). Cabe señalar que para las escuelas indígenas sólo se aplicaron los cuestionarios sociométricos, por lo que la información se analiza de manera diferente.

### **Estudio 1. Preferencia del docente y papel que juegan los alumnos en el hostigamiento escolar. Escuelas urbanas**

#### **Objetivo general**

Determinar la influencia que tiene ser más o menos preferido por el docente y el papel que juegan los alumnos en la dinámica del hostigamiento escolar (espectador, víctima, agresor y víctima-agresor) en escuelas urbanas.

#### **Objetivos específicos**

- Aplicar el cuestionario *Así nos llevamos en la escuela* en primarias del Distrito Federal, específicamente en las delegaciones Iztapalapa y Benito Juárez.
- Identificar las diferencias entre sexos (hombre y mujer), grado escolar (4to, 5to y 6to), modalidad de escuela (pública y privada) y delegación política (Iztapalapa y Benito Juárez), respecto a la incidencia del hostigamiento escolar.
- Aplicar un cuestionario de tipo sociométrico para identificar aquellos niños considerados por sus compañeros como los más molestados y los más *molestones* y analizar las razones por las que son nominados en una u otra categoría.
- Identificar la relación entre los resultados del cuestionario *Así nos llevamos en la escuela* y el sociométrico para asignar a cada alumno un papel respecto a la dinámica del hostigamiento escolar (espectador, víctima, agresor o víctima-agresor).

- Aplicar un cuestionario de tipo sociométrico para identificar aquellos niños considerados por sus compañeros como más y menos preferidos por el docente y analizar las razones por las cuales fueron nominados en una u otra categoría.
- Identificar si la preferencia del docente influye en el papel que desempeñan los alumnos en la dinámica del hostigamiento escolar.

## Método

### Participantes

Participaron 886 alumnos (55.8% niños y 44.2% niñas) de 4to (37.1%), 5to (32.1%) y 6to (30.8%) grados. Los datos se extrajeron de cinco primarias del Distrito Federal de dos delegaciones (41.6% de Benito Juárez y 58.4% de Iztapalapa). El rango de edad fluctúa entre los 9 y 13 años (M= 10.8, DE= 1.01).

### Muestreo

No probabilístico intencional.

### Instrumentos

1. Para identificar a aquellos alumnos que se consideran a sí mismos como víctimas, agresores y víctimas-agresores se emplearon las escalas del cuestionario *Así nos llevamos en la escuela*. La escala espectador posee 23 reactivos distribuidos en cuatro factores: hostigamiento físico, social, verbal y daño a la propiedad. Tiene un Alfa de Cronbach de .91. La escala víctima está constituida por 24 reactivos que forman cuatro factores: hostigamiento psicológico, físico, daño a la propiedad y tocamientos sexuales (Alfa de Cronbach de .92). La escala agresor está conformada por 21 reactivos con tres factores: hostigamiento psicológico, físico y daño a la propiedad. El Alfa de Cronbach de esta última escala es de .93.
2. Para identificar a los alumnos que, desde el punto de vista de los otros, fueron considerados como los más molestados y más *molestones* se utilizó un cuestionario sociométrico. Los alumnos mencionaron al menos dos de sus compañeros en una u otra categoría. Además, se les solicitó que enunciaran las razones por las que los nominaban ([Anexo II-B](#)).

3. Finalmente, para identificar a los alumnos más y menos preferidos por el docente, se utilizó también un cuestionario sociométrico en el que los niños enunciaron aquellos compañeros que consideraban más preferidos y menos preferidos por el docente. Además se les solicitó que escribieran las razones por las que los consideraban en una u otra categoría ([Anexo II-A](#)).

## **Procedimiento**

Se acudió a las escuelas primarias para presentar el objetivo del estudio. Se obtuvo el consentimiento por parte de las autoridades escolares, se acordaron fechas, horarios, procedimiento y aplicación.

Con el propósito de identificar a los alumnos de acuerdo al cuestionario que contestaron, se solicitó previamente a los docentes un croquis con los nombres y lugares asignados a cada niño el día de la aplicación. La aplicación fue grupal sin la presencia del docente. Por cada grupo hubo dos aplicadores, quienes presentaron el objetivo del estudio, las instrucciones y leyeron cada reactivo para que los niños contestaran al mismo tiempo.

Para los reactivos de frecuencia, se les dijo a los niños que si no recordaban exactamente cuántas veces vieron que molestaron, los molestaron o ellos molestaron a alguien más, que trataran de contestar de acuerdo a la siguiente descripción: Cero significa nunca, 1 o 2 veces significa pocas veces, 3 o 4 veces significa algunas veces, 5 o más significan muchas veces. Esto se llevaba escrito en hojas de rotafolio y en todo momento estuvo a la vista de los alumnos. Se explicó el significado de los reactivos discriminar, acosar y manosear.

Una vez aplicado el cuestionario *“Así nos llevamos en la escuela”*, se les proporcionaron los otros dos cuestionarios. Se les explicó la forma de contestarlo y cada niño lo contestaba de acuerdo a su tiempo. Cabe señalar que para los cuestionarios sociométricos se hizo énfasis en que las respuestas no debían de ser comentadas con sus compañeros durante ni después de la aplicación, además de que se les solicitó que cubrieran dichos cuestionarios para que los demás no observaran sus respuestas.

## **Análisis de la información**

Para poder someter a prueba las hipótesis planteadas se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Para identificar las diferencias que existen respecto al hostigamiento escolar evaluado por medio del cuestionario *Así nos llevamos en la escuela* se aplicó una prueba *t de Student* para las variables sexo, delegación política (Benito Juárez e Iztapalapa) y modalidad de escuela (pública y privada).
2. Para identificar las diferencias en la variable grado escolar (4to, 5to y 6to) se llevó a cabo un Análisis de Varianza (ANOVA). Cuando se obtuvieron diferencias entre los diversos grupos se aplicó la prueba post hoc de *Scheffé* con el fin de identificar entre qué grupos existían dichas diferencias.

Para lograr una mejor comprensión del fenómeno del hostigamiento escolar se realizaron los análisis anteriormente descritos para los reactivos de frecuencia, los de daño percibido y la combinación de ambos. Cabe señalar que las tablas de la 18 a la 21 muestran los valores de la media y desviación estándar, el valor de la *t* o *F* y la probabilidad asociada de los análisis de los reactivos combinados. El anexo III incluye los mismos valores para los análisis de los reactivos de frecuencia y daño percibido.

3. Para identificar aquellos niños nominados como los más molestados y más *molestones* se llevaron a cabo los análisis de los cuestionarios sociométricos por medio del método que permite identificar, con un nivel de significancia de .05, quiénes fueron los nominados en cada categoría (Arruga, 1992).
4. En cuanto a las respuestas que emitieron los participantes sobre las razones por las que consideraron que sus compañeros fueron los más molestados o los más *molestones*, se llevó a cabo un análisis de contenido (Krippendorff, 1990), en el que se elaboraron categorías y un análisis de frecuencias.

5. Para analizar la relación que existe entre el cuestionario *Así nos llevamos en la escuela* (autoreporte) y los cuestionarios sociométricos (nominaciones de los compañeros), se realizó una correlación de Pearson.
6. Para asignar a cada alumno un papel dentro de la dinámica del hostigamiento escolar, se hizo un análisis de las coincidencias entre el autoreporte y el sociométrico, así como un análisis cualitativo de las razones por las que fueron nominados. De esta forma cada alumno obtuvo un papel (espectador, víctima, agresor y víctima-agresor).
7. Para identificar aquellos niños nominados como los más y los menos preferidos se llevaron a cabo los mismos análisis de los cuestionarios sociométricos que se describen anteriormente en el número 3.
8. Finalmente, para determinar si la preferencia del docente influye en el papel que los alumnos juegan dentro de la dinámica del hostigamiento escolar, se realizaron análisis de regresión logística multinomial. Cabe señalar que se incluyeron otras variables en el modelo.

## Resultados

Debido a que no se aplicaron los mismos instrumentos en las escuelas urbanas e indígenas, los resultados se presentan de manera distinta. Primero se enuncian los obtenidos en escuelas urbanas y posteriormente los de las escuelas indígenas.

### Resultados en las escuelas urbanas

#### Cuestionario “Así nos llevamos en la escuela”. Diferencias por sexo, grado escolar, modalidad de escuela y delegación política

En las tablas 18-21 se observan las medias y desviaciones estándar de las dimensiones de las escalas espectador, víctima y agresor, así como los valores *t* o *F* según corresponda a las diferencias por sexo, grado escolar, modalidad de escuela y delegación política. Cabe señalar que dichos valores se refieren al análisis de los reactivos combinados (frecuencia y daño percibido). En el anexo III se muestran los análisis de los reactivos de frecuencia y daño percibido por separado, así como los análisis de la prueba *post hoc* (Scheffé), dichos valores se retoman en los siguientes párrafos.

**Tabla 13.** Medias y desviaciones estándar para las escalas espectador, víctima y agresor por sexo

Escala	Dimensiones	Hombres		Mujeres		<i>t</i>
		<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>X</i>	<i>DS</i>	
Espectador	Físico	6.89	2.78	7.46	2.87	-2.90**
	Social	6.13	2.93	7.07	3.09	-4.15***
	Daño a la propiedad	6.32	3.02	6.91	3.06	-2.77**
	Verbal	6.79	2.72	7.70	2.76	-4.99***
Víctima	Psicológico	4.25	2.90	4.44	3.17	-.93
	Daño a la propiedad	4.51	3.13	4.86	3.15	-1.61
	Físico	4.33	2.98	3.71	2.67	3.08**
	Tocamientos sexuales	3.35	2.84	3.27	2.86	.40

*continúa*

**Tabla 13.** Medias y desviaciones estándar para las escalas espectador, víctima y agresor por sexo (*continuación*)

	Psicológico	4.10	2.94	3.55	2.98	2.64**
<b>Agresor</b>	Daño a la propiedad	3.66	3.00	3.33	2.83	1.64
	Físico	4.29	3.09	3.73	2.90	2.71**

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Como se observa en la tabla 18, las niñas obtuvieron puntajes significativamente más altos en las cuatro dimensiones de la escala espectador en comparación con los niños, es decir, las niñas observan más los cuatro tipos de hostigamiento escolar. Al analizar los reactivos de frecuencia de esta misma escala (Anexo III, [tabla 18a](#)), éstos indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niños y las niñas, lo cual señala que ambos están observando que sucede el hostigamiento escolar la misma cantidad de veces. Sin embargo, en los reactivos de daño percibido, las niñas obtuvieron medias significativamente más altas, lo que indica que ellas como espectadoras, consideran que causan mayor daño los cuatro tipos de hostigamiento, por lo tanto juegan un papel relevante en la denuncia del hostigamiento escolar.

Respecto a las escalas víctima y agresor, se observa que los niños se reportan significativamente más a sí mismos como víctimas y agresores de hostigamiento físico, así como aquellos que ejercen más el hostigamiento psicológico. En cuanto el análisis de los reactivos de frecuencia de estas escalas, los niños obtuvieron puntajes significativamente mayores en todas las dimensiones, lo cual muestra que son ellos quienes con mayor frecuencia reciben y ejercen los cuatro tipos de hostigamiento. Sin embargo, al preguntar cuánto daño les causa cuando lo reciben, fueron las niñas las que obtuvieron medias más altas en el hostigamiento psicológico y daño a la propiedad, a pesar de que fueron los niños quienes reportan recibir más estos dos tipos de hostigamiento. Asimismo, los niños obtuvieron medias más altas en relación al daño que consideran que causan cuando ejercen el hostigamiento físico (Anexo III, [tabla 18a](#)).

En resumen, las niñas reportan observar más hostigamiento escolar en sus cuatro dimensiones, lo cual indica que son ellas quienes son más sensibles al daño que causa el

hostigamiento escolar en general y los niños, al estar más involucrados, no consideran que causan mayor daño cuando lo reciben ni cuando lo ejercen.

**Tabla 14.** Medias y desviaciones estándar para las escalas espectador, víctima y agresor por grado

Escala	Dimensiones	4to grado		5to grado		6to grado		F
		X	DS	X	DS	X	DS	
<b>Espectador</b>	Físico	7.35	2.88	6.88	2.88	7.18	2.72	1.995
	Social	6.06 <sup>a</sup>	3.16	6.42 <sup>b</sup>	2.97	7.28 <sup>a,b</sup>	2.82	12.16 <sup>***</sup>
	Daño a la propiedad	6.37	3.30	6.64	2.98	6.75	2.80	1.203
	Verbal	7.06	2.98	7.14	2.79	7.34	2.51	.947
<b>Víctima</b>	Psicológico	4.25	3.00	4.53	3.13	4.22	2.95	.857
	Daño a la propiedad	4.85	3.29	4.71	3.10	4.40	2.99	1.540
	Físico	4.19	2.97	4.10	2.95	3.87	2.65	.972
	Tocamientos sexuales	3.46	2.92	3.26	2.93	3.20	2.67	.665
<b>Agresor</b>	Psicológico	3.07 <sup>c, d</sup>	2.73	4.07 <sup>c</sup>	3.07	4.51 <sup>d</sup>	2.99	18.43 <sup>***</sup>
	Daño a la propiedad	6.06 <sup>e</sup>	3.16	6.42 <sup>f</sup>	2.97	7.28 <sup>e,f</sup>	2.82	12.16 <sup>***</sup>
	Físico	3.74	3.02	4.11	3.03	4.31	2.96	2.700

\* p ≤ .05 \*\* p ≤ .01 \*\*\* p ≤ .001

*Nota.* Las letras se refieren a las diferencias significativas encontradas entre los grados de acuerdo a la prueba post hoc (*Scheffée*). a=diferencias significativas entre 4to y 6to grado. b= diferencias significativas entre 5to y 6to. c= diferencias significativas entre 4to y 5to. d= diferencias significativas entre 4to y 6to. e= diferencias significativas entre 4to y 6to. f= diferencias significativas entre 5to y 6to (ver anexo III, tabla 19b).

No existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de las escalas espectador y víctima, excepto en la de hostigamiento social de la escala espectador. De acuerdo a la prueba *post hoc* (*Scheffée*), los alumnos de 4to y 5to obtuvieron medias similares en esta dimensión, mientras que los de 6to grado fueron los que reportaron un puntaje significativamente mayor, por lo tanto las diferencias encontradas fueron entre 4to y 6to, y entre 5to y 6to. En cuanto a la frecuencia con que observan los cuatro tipos de hostigamiento, los de 6to obtuvieron medias significativamente más altas. Esto indica que

conforme incrementan de grado, también incrementa la frecuencia de las agresiones. Sin embargo, en relación al daño percibido, sólo en el caso del hostigamiento social, los alumnos de 6to reportaron puntajes más altos, es decir, que ellos consideran que causa más daño este tipo de hostigamiento cuando lo observan (Anexo III, [tabla 19b](#)). No hubo diferencias estadísticamente significativas en la escala víctima (Anexo III, [tabla 19c](#)).

En la escala agresor, los alumnos de 6to se reconocen más como agresores de hostigamiento psicológico y daño a la propiedad, dado que obtuvieron puntajes significativamente mayores que los de 4to y 5to (Anexo III, [tabla 19d](#)). Es importante señalar que estos niños se reconocen a sí mismos como agresores, lo cual demuestra cierto grado de honestidad en sus respuestas.

**Tabla 15.** Medias y desviaciones estándar para las escalas espectador, víctima y agresor por modalidad de escuela

Escala	Dimensiones	Pública		Privada		<i>t</i>
		<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>X</i>	<i>DS</i>	
<b>Espectador</b>	Físico	7.50	2.71	6.28	2.94	5.80***
	Social	6.28	2.99	6.23	3.13	2.00*
	Daño a la propiedad	6.82	2.94	5.93	3.23	3.67***
	Verbal	7.48	2.70	6.47	2.82	4.90***
	Psicológico	4.48	3.02	3.97	3.02	2.20*
<b>Víctima</b>	Daño a la propiedad	4.91	3.09	4.07	3.19	3.56***
	Físico	4.25	2.84	3.60	2.87	3.00**
	Tocamientos sexuales	3.46	2.81	2.96	2.91	2.34*
	Psicológico	4.12	3.06	3.15	2.59	4.27***
<b>Agresor</b>	Daño a la propiedad	3.79	3.03	2.83	2.57	4.46***
	Físico	4.26	3.06	3.51	2.84	3.29***

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

En general, en las escuelas públicas se obtuvieron puntajes significativamente más altos en las tres escalas, es decir, los alumnos que asisten a estas escuelas observan más los cuatro tipos de hostigamiento, se reportan más como víctimas y agresores. Sin embargo, es importante señalar que en términos de frecuencia no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las escuelas públicas y privadas, excepto en el hostigamiento físico de la escala espectador, daño a la propiedad en las escalas víctima y agresor (Anexo III, [tabla 20a](#)). Lo anterior hace suponer que tanto en escuelas públicas como privadas, los niños observan, reciben y ejercen la misma cantidad de veces el hostigamiento escolar, pero en las escuelas públicas consideran que causa mayor daño, por lo tanto es donde existe más el hostigamiento escolar.

**Tabla 16.** Medias y desviaciones estándar para las escalas espectador, víctima y agresor por delegación política

Escala	Dimensiones	Benito Juárez		Iztapalapa		<i>t</i>
		<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>X</i>	<i>DS</i>	
<b>Espectador</b>	Físico	6.58	2.92	7.55	2.70	-4.98***
	Social	6.36	3.15	6.68	2.95	-1.51
	Daño a la propiedad	6.17	3.12	6.85	2.97	-3.15**
	Verbal	6.85	2.84	7.42	2.71	-2.93**
<b>Víctima</b>	Psicológico	4.29	3.05	4.36	3.01	-.36
	Daño a la propiedad	4.33	3.19	4.90	3.09	-2.61**
	Físico	3.97	2.98	4.13	2.78	-.76
	Tocamientos sexuales	3.30	2.96	3.32	2.76	-.13
<b>Agresor</b>	Psicológico	3.69	2.80	3.96	3.07	-1.30
	Daño a la propiedad	3.25	2.73	3.69	3.04	-2.14*
	Físico	3.81	3.04	4.19	2.98	-1.80

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

En la delegación Iztapalapa se observa significativamente más el hostigamiento físico, daño a la propiedad y el hostigamiento verbal. También en esta delegación se reportan más como víctimas y agresores de daño a la propiedad. Cabe señalar que los alumnos de las escuelas ubicadas en la delegación Benito Juárez reportan recibir más veces el hostigamiento psicológico y tocamientos sexuales (Anexo III, [tabla 21a](#)).

### **Análisis de los cuestionarios sociométricos**

Para identificar a aquellos niños considerados por sus compañeros como los más molestados y los más *molestones*, se llevó a cabo un análisis de los cuestionarios sociométricos (Arruga, 1992), por medio de los siguientes cálculos:

1. Se calcula el valor de  $p = \frac{\text{nominaciones}}{n}$

Donde  $n$  es la cantidad de alumnos que contestaron el sociométrico por grupo y el número de nominaciones, en este caso en particular fue de tres.

2. Se calcula el valor de  $q = 1 - p$

3. Luego se calcula  $M = p * n$

4. Luego se calcula  $R = n * p * q$

5. Luego se calcula  $\sigma = \sqrt{R}$

6. Luego se calcula  $a = \frac{q - p}{\sigma}$

El valor de  $a$  es el que se busca en las tablas de Arruga (1992) a un nivel de sig. de .05

7. Finalmente se calcula  $X = M - (\text{valor de tablas} * \sigma)$

Los alumnos que obtuvieron nominaciones superiores al valor de  $X$ , fueron considerados nominados en una u otra categoría a un nivel de significancia de .05.

Asimismo, se analizaron sus respuestas respecto a por qué nominaron a sus compañeros en una u otra categoría. En total 32 grupos fueron los que se sometieron al presente análisis. Aquellos que no cubrían un mínimo de la mitad del total de alumnos se eliminaron. De los 886 alumnos que participaron en esta fase, se analizaron los cuestionarios sociométricos de

785 (56.5% niños y 43.5% niñas). A partir de aquí sólo se considera esta cantidad, ya que fueron los alumnos que contestaron el autoreporte y los cuestionarios sociométricos.

***Alumnos nominados como los más molestados y los más molestones***

La siguiente tabla muestra la cantidad de niños y niñas que fueron considerados los más molestados(as), los más molestones y molestados-molestones a un nivel de significancia de .05. Aquellos alumnos que fueron nominados en ambas categorías se clasificaron como molestados-molestones, no hubo niñas consideradas dentro de este rubro.

**Tabla 17.** Niños más molestados, más molestones y molestados-molestones

	Más molestados		Más molestones		Molestados y molestón	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	58	23	69	9	25	---
	(7.4%)	(3%)	(8.9%)	(1.2%)	(3.2%)	
<b>Total</b>	81 (10.4%)		78 (10%)		25 (3.2%)	

Se llevaron a cabo análisis de la prueba *t* de *Student* para identificar las diferencias entre niños y niñas. Los resultados indican que los niños obtuvieron significativamente más nominaciones como los molestados ( $X=3.17$ ,  $DS=4.3$ ) en comparación con las niñas ( $X=1.5$ ,  $DS=2.4$ ) ( $t= 6.30$ ,  $p<.001$ ). Asimismo, obtuvieron medias más altas en las nominaciones como *molestones* (niños  $X=3.2$ ,  $DS=4.2$  vs niñas  $X=1.0$ ,  $DS=1.7$ ) ( $t=9.00$ ,  $p<.001$ ).

***Análisis cualitativos de las razones por las que son más molestados***

Cabe recordar que por cada nominación que realizaron los alumnos, debían contestar la siguiente pregunta abierta *¿por qué crees que lo(a) molestan?* Se obtuvieron 2,283 respuestas. Para elaborar las categorías se consideraron lo que algunos autores han señalado como características de las víctimas de hostigamiento escolar (Cerezo, 2001; Delfabbro et al., 2006; Frisé et al., 2007; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Ma, 2002).

**Tabla 18.** Características de los niños(as) más molestados(as)

		Características	Frecuencia (%)
Apariencia física	No atractiva	Sobrepeso ( <i>gordo</i> )	195 (8.5)
		Bajo de estatura	60 (2.6)
		Feo	46 (2)
		Color de piel ( <i>moreno</i> )	44 (1.9)
		Huele mal	44 (1.9)
		Otras ( <i>cara chistosa, dientudo, narizón, cabezón</i> )	104(4.6)
	Atractiva	Alto	17 (.7)
	Piel clara, es bonita	7 (.3)	
Problemas de coordinación y/o salud			37 (1.6)
Desempeño escolar	Mal desempeño escolar ( <i>tonto, burro, menso</i> )		136 (6)
	Buen desempeño escolar ( <i>ñoño, nerd</i> )		85 (3.7)
Preferido del docente			10 (.4)
Comportamiento	En el aula	Muestra conductas de indisciplina ( <i>latoso, no obedece, inquieto</i> )	49 (2.1)
	Hacia los compañeros	Comportamientos que no coinciden con la mayoría ( <i>presumido, fresa, envidiosa</i> )	94 (4.1)
	Molesta a los demás	<i>También molesta, pega, es grosero, se lleva y no se aguanta, fastidia, harta</i>	590 (25.8)
Competencia social	Rechazo por parte de los compañeros ( <i>nadie lo quiere, cae mal, lo odian</i> )		102 (4.5)
	Muestras de debilidad ( <i>se deja, es débil, es molestable</i> )		91 (4)
	Timidez		44 (1.9)
	Baja popularidad/sin amigos		42 (1.8)
	Aceptado por los compañeros ( <i>es buena onda, es amigable</i> )		24 (1.1)
Acciones que recibe el molestado ( <i>lo discriminan, lo ofenden</i> )			239 (10.5)
Motivos del agresor ( <i>por diversión, les gusta molestarlo</i> )			85 (3.7)
Orientación sexual diferente ( <i>dicen que es gay, se viste como hombre</i> )			44 (1.9)
Nivel socioeconómico bajo ( <i>es pobre, no tiene dinero</i> )			35 (1.5)
Sentimientos de culpabilidad y justificación de agresiones recibidas por parte del molestado ( <i>trato de hacer amigos y reunirme pero me rechazan, les gusta divertirse molestándome, soy pacifista y no me sé defender</i> )			59 (2.6)

### ***Análisis cualitativos de las razones por las que son molestos***

Se obtuvieron 2,152 respuestas. La pregunta abierta fue *¿por qué crees que molesta a los demás?* Para elaborar las categorías se consideraron lo que algunos autores han señalado

como características de los agresores de hostigamiento escolar (Cerezo, 2001; Delfabbro et al., 2006; Frisén et al., 2007; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Ma, 2002).

**Tabla 19.** Características de los niños(as) más molestones(as)

Características		Frecuencia (%)	
Apariencia física	Alto/grande	27 (1.3)	
	Fuerte	20 (.9)	
	Rudo	10 (.5)	
	Gordo	9 (.4)	
	Guapo/bonita	8 (.4)	
	Sucio, cochino, huele mal	7 (.3)	
	Feo	6 (.3)	
Desempeño escolar	Mal desempeño ( <i>tonto, son burros, no estudia</i> )	42 (2)	
	Buen desempeño ( <i>ñoño, inteligente, sabelotodo</i> )	15 (.7)	
Preferido por docente		7 (.3)	
Comportamiento	En el aula	Conductas de indisciplina ( <i>se porta mal</i> )	125 (5.8)
		Conductas disruptivas ( <i>interrumpe, viene a tu lugar a molestar, desconcentra</i> )	40 (1.9)
	Hacia compañeros	Deseo de dominar a los otros ( <i>quiere mandar a todos, se quiere sentir poderoso</i> )	63 (2.9)
		Falta al respeto a los demás	7 (.3)
	Hacia docente	No reconoce su autoridad ( <i>molesta a la miss, le ha pegado al maestro</i> )	12 (.6)
Competencia social	Rechazo por parte los compañeros ( <i>es desesperante, harta, es malo, es raro, no cae bien, todos lo odian</i> )		100 (4.6)
	Mal manejo de emociones/frustración ( <i>la trae contra todos, odia a todos, no es feliz, por todo se enoja, siente envidia</i> )		99 (4.6)
	Muestras de superioridad ( <i>se cree superior</i> )		187 (8.7)
	Reconoce el dolor en los demás ( <i>quiero que los demás sufran lo mismo que yo, me gusta verlos sufrir</i> )		5 (.2)

Continúa

**Tabla 19.** Características de los niños(as) más *molestos(as)* (continuación)

	<b>Características</b>	<b>Frecuencia (%)</b>
Recurre a la agresión	Física	216 (10)
	Verbal	309 (14.4)
	Social	82 (3.8)
	Daño a la propiedad	54 (2.5)
	Tocamientos sexuales	14 (.7)
Percepción de la agresión	Ve a la agresión como algo cotidiano ( <i>siempre molesta, no tiene nada que hacer, se lleva y no se aguanta</i> )	277 (12.9)
	Le produce deleite/diversión	188 (8.7)
	Recurre a agresión reactiva para defenderse	38 (1.8)
	Es seguidor del agresor	13 (.6)
No sé		65 (3)
Denuncian a la persona que molesta ( <i>molesta a...</i> )		57 (2.6)
Necesidad de atención		23 (1.1)
Falta de cariño/poca cercanía con la familia ( <i>hay violencia en su casa, está solo porque su familia no lo atiende, a lo mejor así lo tratan en su casa</i> )		19 (.9)
Llora		8 (.4)

### **Relación entre los cuestionarios *Así nos llevamos en la escuela* y el sociométrico**

Para determinar la relación que existe entre los dos tipos de cuestionarios (autoreporte y sociométrico), se llevaron a cabo análisis de correlación de Pearson, para lo cual se sometieron a prueba los puntajes de los participantes en cada uno de las dimensiones de las tres escalas (espectador, víctima y agresor) y la cantidad de nominaciones recibidas como más molesto y más *molestón* del grupo.

**Tabla 20.** Correlaciones de las dimensiones de cada una de las escalas del cuestionario *Así nos llevamos en la escuela* y las nominaciones como más molestados o molestones

<b>Cuestionario <i>Así nos llevamos en la escuela</i></b>		<b>Sociométrico</b>	
<b>Escala</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Molestado</b>	<b>Molestón</b>
Espectador	Físico	-.002	.047
	Social	-.002	-.015
	Daño a la propiedad	.014	.016
	Verbal	-.010	-.031
Víctima	Psicológico	.274**	.100**
	Daño a la propiedad	.178**	.092*
	Físico	.200**	.141**
	Tocamientos sexuales	.180**	.094**
Agresor	Psicológico	.097**	.172**
	Daño a la propiedad	.085*	.163**
	Físico	.070	.222**

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01.

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05.

La escala espectador no correlaciona con ninguna de las categorías de los cuestionarios sociométricos. Esto indica que los alumnos como espectadores podrían reportar los cuatro tipos de hostigamiento escolar independientemente si son considerados por sus compañeros como los más molestados o los más *molestones*.

En cuanto a las escalas víctima y agresor, en general, las correlaciones son débiles a pesar de ser significativas. Cabe señalar que los valores de las correlaciones un poco más altas son entre la escala víctima y ser molestado, así como entre la escala agresor y ser *molestón*. Sin embargo, dichas correlaciones son bajas.

Por lo tanto, la correlación entre el cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*” y el sociométrico es baja. Los niños que se reportan a sí mismos como víctimas, agresores o víctimas-agresores no son los mismos que sus compañeros consideran como los más molestados, los más *molestones* y los más molestados-*molestones*. Esto se debe al formato de cada uno de los cuestionarios dado que el cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*” es un autoreporte en el que los alumnos manifiestan sus propias experiencias y en el sociométrico los compañeros son quienes determinan los diversos papeles que se juegan en la dinámica del hostigamiento escolar por medio de nominaciones.

Debido a esto, se determinaron criterios para identificar el papel que se juega dentro del hostigamiento escolar tanto para el autoreporte como para los cuestionarios sociométricos. Algunos autores proponen que para identificar a víctimas, agresores y víctimas-agresores a partir del autoreporte, se consideren las medidas de tendencia central, tales como la media y la desviación estándar (Marini et al., 2006). El cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*”, al ser un instrumento que evalúa el hostigamiento escolar en dimensiones, permite emplear los criterios que estos autores proponen. De tal forma que si los alumnos en la escala víctima obtuvieron puntuaciones totales por arriba de una desviación estándar y en la escala agresor puntuaciones menores a una desviación estándar por arriba de la media, entonces fueron considerados como víctimas de hostigamiento escolar. Esto mismo sucedió con las puntuaciones de la escala agresor, es decir, aquellos que puntuaron por arriba de una desviación estándar sin que en la escala víctima hayan obtenido el mismo puntaje se consideraron como agresores. Por último, aquellos niños que obtuvieron en ambas escalas puntuaciones por arriba de una desviación estándar, fueron considerados como víctimas-agresores.

En el caso de los cuestionarios sociométricos, diversos autores sugieren considerar como criterio que el 33% de los alumnos hayan nominado a alguno de sus compañeros en cada una de las categorías para considerarlo como tal (Atria, Strohmeier, & Spiel, 2007; Fandrem et al., 2010; Salmivalli et al., 1996; Strohmeier et al., 2008). Sin embargo, en la presente investigación se utilizó el método propuesto por Arruga (1992 pág. 93), quien señala que para identificar a los alumnos en cada categoría hay que calcular la *probabilidad teórica del azar* y asegurar que dichos resultados sean significativos a un nivel de .05.

En la siguiente tabla se muestra los resultados de aquellos niños que se consideran a sí mismos como víctimas, agresores y víctimas-agresores de acuerdo a sus puntajes totales en las escalas víctima y agresor del cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*” y aquellos nominados por sus compañeros como los más molestados, los más molestones y molestados-molestones.

**Tabla 21.** Alumnos autopercebidos y nominados en cada categoría

<b>Autopercebidos</b>					
<b>Víctimas</b>		<b>Agresores</b>		<b>Víctimas-agresores</b>	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
30 (3.8%)	31 (4%)	52 (6.6%)	27 (3.4%)	41 (5.2%)	29 (3.7%)
61 (7.8%)		79 (10.1%)		70 (8.9%)	
<b>Nominados</b>					
<b>Más molestados</b>		<b>Más <i>molestones</i></b>		<b>Molestados-<i>molestón</i></b>	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
58 (7.4%)	23 (3%)	69 (8.9%)	9 (1.2%)	25 (3.2%)	-----
81 (10.4%)		78 (10%)		25 (3.2%)	

Según los resultados de la tabla 26, se observa que los porcentajes difieren entre considerarse a sí mismo como víctima (7.8%) y que los demás los nominen como los más molestados (10.4%). En cuanto al sexo de los participantes, la misma cantidad de niños y niñas se consideran a sí mismos como víctimas (3.8% y 4%), mientras que, desde el punto de vista de los demás, los niños son más nominados que las niñas como los molestados del grupo (7.4% y 3%, respectivamente). En cuanto a considerarse a sí mismo como agresor, los resultados indican que los hombres se reportan más (6.6%) que las niñas (3.4%). Esta diferencia se hace más evidente cuando se trata de que los demás nominen a los *molestones* (8.9% niños vs 1.2% niñas). Autoperibirse como víctima-agresor y que los demás nominen a los molestados-*molestones*, los porcentajes muestran diferencias considerables dado que el 8.9% de los participantes se consideran a sí mismos como víctima-agresor y sólo el 3.2% son nominados como los molestados-*molestones*. En esta última categoría no se nominó a ninguna niña. De acuerdo a estos resultados se consideró pertinente combinar la información de ambos tipos de instrumentos y se obtuvieron quince perfiles, los cuales se presentan a continuación.

### **Papel que juegan los alumnos en la dinámica del hostigamiento escolar**

Se integraron los resultados de ambos tipos de cuestionarios para determinar el papel que juega cada alumno dentro de la dinámica de hostigamiento escolar. Antes de analizarlos, cabe recordar que además de que se obtuvo el perfil de cada participante, también se cuenta con información cualitativa respecto a las razones por las que fueron nominados como los

más molestados o *molestones*. Dicha información fue de gran utilidad al momento de sintetizar la información dada la cantidad de perfiles, por lo que fue necesario establecer un rol más específico. Por ejemplo, si un alumno se percibe a sí mismo como víctima pero sus compañeros lo nominan como víctima-agresor, al analizar las razones por las que lo nominaron permite que se le asigne el rol de víctima. Esta información contribuyó para realizar un análisis más profundo e integral, principalmente en el caso de víctimas, agresores y víctimas-agresores autopercebidos, ya que se revisó lo que los demás mencionaron de ellos y en algunos casos tenían ninguna o una nominación, por lo que se siguió el criterio de que si recibieron más de tres nominaciones pero no las suficientes para ser considerados en la categoría en la que los nominaron, entonces se les asignó el perfil en el que se autopercebieron.

**Tabla 22.** Víctimas de hostigamiento escolar

<b>Perfiles víctima</b>	<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>	<b>Total</b>
Autopercebido y percibido por otros ( <i>verdadera víctima</i> )	7	4	11
Percibido por los demás	46	13	59
Autopercebidas*	3*	11*	14*
Víctima percibido por los demás y agresor autopercebido	2	1	3
Víctima percibido por los demás y víctima-agresor autopercebido	5	5	10
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>34</b>	<b>97</b>

\*Nota: fueron 44 víctimas autopercebidas (17 niños y 27 niñas), sin embargo ninguno de sus compañeros los nominaron como los más molestados, por lo que se decidió incluir en este rubro sólo aquellas que, además de autopercebirse como tales, también recibieron al menos tres nominaciones.

Los resultados muestran que 11 alumnos se consideran a sí mismos como víctimas y también sus compañeros los nominaron como los más molestados, por lo que se les nombró *verdaderas víctimas*. La [tabla 32a](#) (Anexo IV) muestra algunos ejemplos de los niños y niñas que obtuvieron este perfil junto con las razones por las que fueron nominados en esta categoría, es decir, lo que sus compañeros opinan de ellos.

Por otro lado, 59 alumnos fueron nominados por los demás como los más molestados, pero ellos no se consideran víctimas. Las opiniones que enunciaron sus

compañeros sobre ellos hacen evidente que son los más molestados(as) del grupo, incluso se ve reflejado en el lenguaje utilizado (Anexo IV, [tabla 32b](#)).

En el caso de los alumnos considerados a sí mismos como las víctimas, en principio fueron 44, sin embargo al revisar las nominaciones que recibieron como los más molestados, sólo 14 recibieron al menos tres nominaciones (tres niños y once mujeres). Los restantes recibieron de cero a una nominación por lo que no se cuenta con información cualitativa de ellos y no se consideran como víctimas. Los ejemplos se pueden consultar en la [tabla 32c](#) (Anexo IV).

En cuanto a los dos últimos perfiles, se observa que trece alumnos fueron nominados como víctimas pero ellos se consideran a sí mismos como agresores (tres) o víctima-agresores (10). No obstante, al analizar las razones por las que fueron nominados se decidió considerarlos víctimas (ver ejemplos en [tabla 32d](#) y [32e](#), Anexo IV).

**Tabla 23.** Agresores de hostigamiento escolar

<b>Perfiles agresor</b>	<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>	<b>Total</b>
Autopercebido y percibido por otros ( <i>verdadero agresor</i> )	13	3	16
Percibido por los demás	48	6	54
Autopercebidos *	15*	9*	24*
Agresor percibido por los demás y víctima-agresor autopercebido	6	0	6
Agresor percibido por los demás y víctima autopercebido	1	0	1
<b>Total</b>	<b>83</b>	<b>18</b>	<b>101</b>

\*Nota: fueron 56 agresores autopercebidos (33 niños y 23 niñas), sin embargo ninguno de sus compañeros los nominaron como los más *molestos*, por lo que se decidió incluir en este rubro sólo aquellas que, además de autopercebirse como tales, también recibieron al menos tres nominaciones.

Se observa que hubo 16 alumnos que reconocen ser agresores y sus compañeros también los nominaron como los más *molestos* (trece niños y tres niñas, *verdaderos agresores*) (ver ejemplos en Anexo IV, [tabla 33a](#)). Por otro lado, 54 alumnos fueron considerados como los *molestos* del grupo aunque ellos no se reconocen como agresores (ejemplos en [tabla 33b](#), Anexo IV). Asimismo, 56 alumnos se consideran a sí mismos como agresores, pero de éstos, 24 obtuvieron tres nominaciones como los más *molestos*, por lo tanto se consideraron agresores (ejemplos [tabla 33c](#)). Finalmente, hubo siete niños que

fueron nominados como los más *molestos*, pero seis de ellos se reportan a sí mismos como víctimas-agresores y uno más como víctima (ver [tabla 33d](#) para más detalle). No obstante, las razones por las que fueron nominados permiten clasificarlos como agresores.

**Tabla 24.** Víctimas-agresores de hostigamiento escolar

Víctima-agresor	Hombre	Mujer	Total
Autopercibido y percibido por otros ( <i>verdadero víctima-agresor</i> )	4	0	4
Percibido por los demás	12	0	12
Autopercibidas*	5*	4*	9*
Víctima-agresor percibido por los demás y agresor autopercibido	4	0	4
Víctima-agresor percibido por los demás y víctima autopercibida	5	0	5
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>4</b>	<b>34</b>

\*Nota: fueron 50 víctimas-agresores autopercibidos (26 niños y 24 niñas), sin embargo ninguno de sus compañeros los nominaron, ni como los más molestados, ni como los más *molestos*, por lo que se decidió incluir en este rubro sólo aquellas que, además de autopercibirse como tales, también recibieron al menos tres nominaciones en ambas categorías.

Sólo cuatro niños fueron considerados *verdaderos víctimas-agresores* ya que fueron nominados por sus compañeros y ellos mismos se reportan como tales (ejemplos en [tabla 34a](#), Anexo IV), 12 fueron nominados como víctimas-agresores sin que ellos mismos lo reconozcan (ejemplos en [tabla 34b](#)), de los 50 alumnos considerados a sí mismos como víctimas-agresores, sólo 9 recibieron nominaciones como molestados-*molestos*, por lo tanto se consideraron dentro de este rubro (consultar [tabla 34c](#) para ejemplos), finalmente hubo nueve alumnos que fueron nominados como víctimas-agresores, pero cuatro se consideran a sí mismos sólo agresores ([tabla 34d](#)) y cinco sólo víctimas ([tabla 34e](#)).

Al combinar la información del autoreporte (escalas víctima y agresor autopercibido), los cuestionarios sociométricos (percepción de los demás) y las razones por las que son nominados (información cualitativa), el resultado que se obtiene es el perfil de cada alumno. La información cualitativa permite apreciar las razones por las que son más molestados, por qué molestan a los demás o qué sucede cuando fungen ambos papeles. Dicha información es de gran utilidad para la intervención y/o prevención, dado que se conoce con mayor exactitud qué aspectos se podrían trabajar en cada alumno, puesto que

no es lo mismo que un niño sea víctima por su sobrepeso a que lo sea por su tono de piel, por ejemplo. A manera de resumen, en la siguiente tabla se muestra el papel que cada alumno obtuvo.

**Tabla 25.** Papel que juegan los alumnos en la dinámica del hostigamiento escolar

Nivel de involucramiento		Hombre	Mujer	Total
1. Espectador	No están involucrados directamente, aunque su comportamiento sí influye.	266	285	551 (70.4%)
2. Víctima	Están involucrados directamente, sin embargo dicho involucramiento es involuntario.	63	34	97 (12.4%)
3. Agresor	Son quienes deciden ejercer directamente la agresión, tienen el control de la situación y su nivel de involucramiento es voluntario.	83	18	101 (12.9%)
4. Víctima-agresor	Son víctimas y agresores a la vez, es decir, son agredidos por sus compañeros, pero ellos también agreden a los demás, por lo tanto su nivel de involucramiento es mayor.	30	4	34 (4.3%)

Una vez que cada alumno obtuvo un papel en la dinámica del hostigamiento escolar, se analizaron aquellos nominados como los más y los menos preferidos por el docente. A continuación se enuncia el procedimiento y resultados.

#### **Niños más y menos preferidos del docente**

El cuestionario sociométrico para identificar a los nominados como los más y los menos preferidos por el docente fue analizado igual que los que permitieron identificar los más molestados y los más molesones (pág. 92). En la siguiente tabla se muestra la cantidad de niños y niñas que fueron nominados como los más y los menos preferidos(as) por el docente a un nivel de significancia de .05.

**Tabla 26.** Niños más y menos preferidos por el docente

<b>Más preferidos(as) por docente</b>		<b>Menos preferidos(as) por docente</b>	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
50	66	89	11
(6.4%)	(8.5%)	(11.4%)	(1.4%)
<b>Total</b>		<b>Total</b>	
116 (14.9%)		100 (12.8%)	

La tabla 31 muestra la cantidad de alumnos y alumnas que fueron considerados como los más y menos preferidos por docente. Para analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos sexos respecto a la cantidad de nominaciones recibidas, se llevaron a cabo pruebas *t* de Student. Los resultados señalan que las niñas ( $X=2.9$ ,  $DS=5.6$ ) obtienen significativamente más nominaciones como las preferidas del docente en comparación con los niños ( $X=2.2$ ,  $DS=4.5$ ) ( $t = -1.98$ ,  $p <.05$ ). Por otro lado, los niños obtuvieron significativamente más nominaciones como los menos preferidos por el docente ( $X=3.29$   $DS=4.3$ ) en comparación con las niñas ( $X=1.0$ ,  $DS=1.7$ ) ( $t = 8.77$ ,  $p <.001$ ). Por lo tanto, las niñas son más preferidas por el docente y viceversa, los niños son los menos preferidos.

### **Análisis cualitativo de las razones por las que son más preferidos**

Además de solicitar que enunciaran los nombres de los niños que consideraron los más preferidos, los participantes contestaron a la pregunta abierta *¿por qué crees que es/eres más preferido?* Se obtuvieron 2,341 respuestas, las cuales se revisaron por medio de un análisis de contenido (Krippendorff, 1990). Las respuestas se clasificaron en dos categorías, en la primera las características de los niños más preferidos y en la segunda el comportamiento que observan los alumnos por parte del docente hacia los preferidos. Las siguientes tablas muestran el porcentaje del total de respuestas clasificadas en ambas categorías.

**Tabla 27.** Características de los niños(as) más preferidos por el docente

Características		Frecuencia (%)
Buen desempeño escolar	Obtiene buenas calificaciones, es inteligente y cumple con trabajos	1,058 (45.2)
Comportamiento del alumno	En el aula	Disciplinado, se porta bien y pone atención
	Hacia los compañeros	Tiene buena relación interpersonal con los demás
	Hacia el docente	Es el que ayuda al docente, es jefe de grupo
		Tiene una relación cercana con el docente ( <i>son amigos</i> )
Opiniones negativas hacia los alumnos preferidos ( <i>se cree mucho, es lambiscón, mustia</i> )		60 (2.6)
Características particulares	Posee alguna característica que lo hace diferente a los demás ( <i>labio hendido, es raro, está enfermo, es gay</i> )	59 (2.5)
Apariencia física atractiva ( <i>guapo, bonita, coqueta</i> )		27 (1.2)
No sé		23 (1)
Posee habilidades deportivas y/o artísticas		19 (.8)
Su hermana iba con el docente		13 (.6)
Se nota		6 (.3)

**Tabla 28.** Comportamiento del docente hacia los alumnos más preferidos

Comportamiento del docente		Frecuencia (%)
Trato diferente	El docente le otorga privilegios ( <i>entregar trabajos atrasados, le sube calificaciones</i> )	158 (6.7)
	El docente le presta más atención y/o le da un trato especial	56 (2.4)
Muestras afectivas por parte del docente hacia los más preferidos ( <i>la quiere mucho, lo ama con todo su corazón</i> )		70 (3)
Es hijo o sobrino del docente		37 (1.6)
El docente tiene una relación cercana con padres del alumno		21 (.9)

### **Análisis cualitativo de las razones por las que son menos preferidos**

Se analizaron un total de 2,286 respuestas, las cuales se categorizaron de acuerdo a un análisis de contenido (Krippendorff, 1990). Dichas categorías se elaboraron clasificando aquellas que tenían el mismo significado o que estaban relacionadas entre sí. Los niños

contestaron a la pregunta *¿por qué crees que es/eres menos preferido?* Las respuestas se ordenaron en dos grandes rubros: 1) características de los niños menos preferidos y, 2) el comportamiento que los alumnos observan por parte del docente hacia los menos preferidos.

**Tabla 29.** Características de los niños(as) menos preferidos por el docente

		<b>Características</b>	<b>Frecuencia (%)</b>
	Mal desempeño escolar	<i>No trabaja, no cumple, no estudia, tiene bajas calificaciones, es un tonto</i>	598 (26.2)
Comportamiento	En el aula	<i>Muestras de indisciplina dentro del aula (es travieso, latoso, mala conducta, rompe las reglas)</i>	702 (30.7)
	Hacia compañeros	<i>Conductas agresivas hacia sus compañeros (roba, es grosero, abusivo, amenaza)</i>	353 (15.4)
	Hacia el docente	<i>Muestra hostilidad hacia el docente (no hace caso, le contesta, le falta al respeto)</i>	187 (8.2)
	Muestra pocas habilidades sociales	<i>(aburrido, ignorado, rechazado, callado, no tiene amigos)</i>	82 (3.6)
	Apariencia física no atractiva	<i>(feo, parece chango, es gordo, negro, sucio, huele mal)</i>	32 (1.4)
	Falta mucho, llega tarde		41 (1.8)
	No sé		22 (1)
	Presume mucho		16 (.7)
	Se lleva con los hombres, parece hombre		8 (.3)
	<i>Me cae mal, lo odio</i>		7 (.3)

**Tabla 30.** Comportamiento del docente hacia los alumnos menos preferidos

	<b>Comportamiento del docente</b>	<b>Frecuencia (%)</b>
	<i>Muestras de rechazo (la trae contra él/ella, le cae mal, siempre lo regaña, lo maltrata)</i>	238 (10.4)

### **Preferencia del docente y papel que juegan los alumnos en el hostigamiento escolar en escuelas urbanas**

Se realizó un análisis de regresión logística multinomial para determinar si la preferencia del docente, junto con otras variables, explicaban el papel que los niños jugaron dentro de la dinámica del hostigamiento escolar (variable dependiente). Ésta última entendida como variable de tipo nominal si se considera el papel de cada alumno, es decir, 1) *espectadores* -son los menos involucrados-; 2) *víctimas* -se ven involucradas pero involuntariamente-; 3) *agresores* -que son los que tienen el control y participan voluntariamente- y, por último, 4) *víctimas-agresores* -son los más involucrados, ya que fungen ambos papeles.

Cabe señalar que se llevó a cabo dicho análisis debido a que este tipo de regresión permite clasificar a los participantes dentro de las categorías de la variable dependiente, según la probabilidad que tengan de pertenecer a una de ellas, dada la presencia de determinadas variables independientes, las cuales pueden ser continuas (covariables) o categóricas (factores). En el presente estudio se incluyeron como covariables las nominaciones recibidas como los más y los menos preferidos por el docente; y como factores aquellas que formaron parte del cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*”, tales como delegación, modalidad de escuela, sexo, edad, grado escolar, cómo se sentían en la escuela, cómo se llevaban con su maestro, con quién vivían y cuántos mejores amigos tenían. Sin embargo, sólo entraron en el modelo final las siguientes variables: nominaciones recibidas como más preferido por el docente, las nominaciones como el menos preferido por el docente y sexo. El principal objetivo de este tipo de regresión es modelar cómo influye la probabilidad de la aparición de un suceso con más de dos categorías y considera una variable de referencia o comparación. A continuación se enuncia el análisis descriptivo de las variables dependientes y las independientes que se incluyeron en el modelo.

**Tabla 31.** Descripción de las variables incluidas en el modelo de regresión logística multinomial

Variable dependiente		Frecuencia (%)			
Papel que juegan en el hostigamiento escolar	1. Espectador <sup>a</sup>	553 (70.4)			
	2. Víctima	97 (12.4)			
	3. Agresor	101 (12.9)			
	4. Víctima-agresor	34 (4.3)			
Variables independientes					
Covariables (nivel de medición intervalar)		Descriptivos			
		Mín.	Máx.	X	DS
Preferencia del docente	Nominaciones como más preferido por el docente	0	29	2.5	4.7
	Nominaciones como menos preferido por el docente	0	22	2.3	3.6
Factores (nivel de medición nominal u ordinal)		Frecuencia (%)			
Sexo	Hombre <sup>a</sup>	442 (56.3)			
	Mujer	341 (43.4)			

<sup>a</sup> Categorías de comparación.

A continuación se presentan los resultados del análisis de regresión logística multinomial.

**Tabla 32.** Peso diferencial de las variables independientes (covariables y factores), según la prueba de contrastes de Razón de Verosimilitud (efectos principales)

Efecto	Criterio de ajuste del modelo	Contrastes de la razón de verosimilitud		
		-2 log verosimilitud del modelo reducido	Chi-cuadrado	gl Sig.
Intersección	816.28			
Final	568.46	247.81	9	.00
Covariables	Nominaciones como más preferido	577.15	8.68	3 .03
	Nominaciones como menos preferido	742.94	174.47	3 .00
Factores	Sexo	587.54	19.07	3 .00

Se observa que la covariable que tiene mayor peso diferencial fue la de nominaciones como menos preferido (742.94), seguida de la variable sexo (587.54) y nominaciones como más preferido (577.15). Por lo tanto, el modelo final con estas tres variables ajusta de manera adecuada (chi-cuadrada= 247.81; sig=.00). Los valores de *Pseudo R<sup>2</sup>* de Cox y Snell, Nagelkerke y Mc Fadden indican que se explica entre el 17% a 32% de la varianza. En la siguiente tabla se presenta el resumen de la estimación de los parámetros que fueron significativos.

**Tabla 33.** Estimación de parámetros del modelo de regresión logística multinomial

Papel que juegan en el hostigamiento escolar <sup>a</sup>		Error					Intervalo de confianza al 95% para Exp(B)	
		B	típ.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	Límite inferior
Víctima	Intersección	-2.78	.22	159.14	1	.00		
	Nominaciones como más preferido	.06	.02	8.69	1	.03	1.06	1.02 1.11
	Nominaciones como menos preferido	.33	.04	67.84	1	.00	1.40	1.29 1.52
Agresor	Intersección	-3.14	.26	138.17	1	.00		
	Nominaciones como menos preferido	.30	.04	59.16	1	.00	1.36	1.25 1.47
	Sexo (Hombre)	1.51	.28	16.35	1	.00	3.18	1.81 5.57
Víctima-agresor	Intersección	-5.35	.56	88.72	1	.00		
	Nominaciones como menos preferido	.52	.05	95.41	1	.00	1.68	1.51 1.86

<sup>a</sup> La categoría de referencia es: espectador

De las variables que entraron al modelo, aquella que tuvo mayor fuerza para explicar el rol de víctima fue la de las nominaciones recibidas como menos preferido ( $Wald=67.84$ ), esto indica que existe 1.4 veces más probabilidad de que los menos preferidos sean víctimas. Sin embargo, ser más preferido por el docente también influyó para ser víctima ( $Wald=8.69$ ), aunque en menor medida.

En cuanto al rol de agresor, se observó que la variable que más influyó fue la de ser nominado como el menos preferido del docente ( $Wald=59.16$ ) y fue 1.36 veces más probable jugar este rol dentro de la dinámica del hostigamiento escolar. Asimismo, el ser hombre incrementó 3.18 veces la probabilidad de ser agresor ( $Wald=16.35$ ). Finalmente, para explicar el rol de víctima-agresor, se observó que la variable que mayor influencia mostró fue la de nominaciones como el menos preferido, dado que incrementa 1.68 veces la probabilidad de pertenecer a este rol ( $Wald=95.41$ ).

## **Estudio 2. Preferencia del docente y papel que juegan los alumnos en el hostigamiento escolar. Escuelas indígenas**

### **Objetivo general**

Determinar la influencia que tiene ser más o menos preferido por el docente y el papel que juegan los alumnos en la dinámica del hostigamiento escolar (espectador, víctima, agresor y víctima-agresor) en escuelas indígenas.

### **Objetivos específicos**

- Aplicar un cuestionario de tipo sociométrico para identificar aquellos niños considerados por sus compañeros como los más molestados y los más *molestones* y analizar las razones por las que son nominados en una u otra categoría. A partir de este análisis, a cada alumno se le asignó un papel respecto a la dinámica del hostigamiento escolar (espectador, víctima, agresor o víctima-agresor).
- Aplicar un cuestionario de tipo sociométrico para identificar aquellos niños considerados por sus compañeros como más y menos preferidos por el docente y analizar las razones por las cuales fueron nominados en una u otra categoría.
- Identificar si la preferencia del docente influye en el papel que desempeñan los alumnos en la dinámica del hostigamiento escolar.

### **Método**

#### **Participantes**

Participaron 242 alumnos, 138 (57%) niños y 104 (43%) niñas. Del total, 80 (33.1%) cursaban el 4to grado, 82 (33.9%) estaban en 5to y 80 (33.1%) en 6to. El rango de edad fluctuó entre los 9 y 13 años ( $M= 10.5$ ,  $DE= 1.14$ ).

#### **Muestreo**

No probabilístico intencional

## **Instrumentos**

Para identificar a los alumnos que, desde el punto de vista de los otros, fueron considerados como los más molestados y los más molestones, así como los más y menos preferidos por el docente, se emplearon dos cuestionarios sociométricos.

1. Más molestado y más moleston. Se utilizó un cuestionario sociométrico con el fin de que los niños mencionaran a aquellos alumnos que consideraban más molestados y más molestones en su grupo. Se les solicitó que enunciaran las razones por las que consideraban en una u otra categoría (Anexo II-B).
2. Más y menos preferidos por docente. Se utilizó un cuestionario sociométrico con el fin de que los niños mencionaran a aquellos alumnos que consideraban más preferidos y menos preferidos por el docente. Además se les solicitó a los participantes que enunciaran las razones por las que los consideraban en una u otra categoría (Anexo II-A).

## **Procedimiento**

Se acudió a las escuelas primarias para presentar el objetivo del estudio. Una vez obtenido el consentimiento por parte de las autoridades escolares, se acordaron fechas, horarios, procedimiento y aplicación de los cuestionarios.

Con cada grupo se interactuó durante un periodo de dos semanas con el fin de generar confianza en los alumnos y docentes. La aplicación de los cuestionarios sociométricos fue grupal y se les solicitó que no compartieran sus respuestas con sus compañeros una vez finalizada dicha aplicación. Los niños iban contestando conforme se iban leyendo las preguntas del sociométrico.

## **Análisis de la información**

Para poder someter a prueba las hipótesis planteadas se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Para identificar, desde la perspectiva de los otros, aquellos niños más molestados y más molestones y los más/menos preferidos, se llevó a cabo el análisis de los cuestionarios sociométricos por medio del método que propone Arruga (1992), el

cual permitió identificar, a un nivel de significancia de .05, quiénes fueron los nominados en cada categoría.

2. En cuanto a las respuestas que emitieron los participantes respecto a las razones por las que consideraron que sus compañeros eran los más molestados o los más *molestones*, así como los más/menos preferidos, se llevó a cabo un análisis de contenido, se elaboraron categorías y un análisis de frecuencias.
3. Para analizar la relación entre la preferencia del docente y el papel que juegan los alumnos en la dinámica del hostigamiento escolar, se realizó una correlación de *Pearson*.
4. Finalmente, para determinar si la preferencia del docente influye en el papel que los alumnos juegan dentro de la dinámica del hostigamiento escolar, se realizaron análisis de regresión multinomial. Cabe señalar que se incluyeron otras variables en el modelo.

### **Resultados en las escuelas indígenas**

Debido a que los resultados de la fase II indicaron que el cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*” no fue útil para evaluar el hostigamiento escolar en comunidades indígenas, sólo se analizaron los resultados de la aplicación de los cuestionarios sociométricos.

#### **Análisis de cuestionarios sociométricos**

Para identificar a aquellos niños considerados por sus compañeros como los más molestados y los más *molestones*, así como los más y menos preferidos por el docente se llevó a cabo un análisis de los cuestionarios sociométricos (Arruga, 1992), por medio de los siguientes cálculos:

1. Se calcula el valor de  $p = \frac{\textit{nominaciones}}{n}$

Donde  $n$  es la cantidad de alumnos que contestaron el sociométrico por grupo y el número de nominaciones, en este caso en particular fue de tres.

2. Se calcula el valor de  $q = 1 - p$

3. Luego se calcula  $M = p * n$
4. Luego se calcula  $R = n * p * q$
5. Luego se calcula  $\sigma = \sqrt{R}$
6. Luego se calcula  $a = \frac{q-p}{\sigma}$

El valor de  $a$  es el que se busca en las tablas de Arruga (1992) a un nivel de sig. de .05

7. Finalmente se calcula  $X = M - (\text{valor de tablas} * \sigma)$

Los alumnos que obtuvieron nominaciones superiores al valor de  $X$ , fueron considerados nominados en una u otra categoría a un nivel de significancia de .05.

### Niños víctimas, agresores y víctimas-agresores percibido por los otros

Con el objetivo de utilizar un lenguaje más uniforme, se decidió nombrar víctimas a los nominados como más molestados, agresores a los considerados como más molestones y víctimas-agresores a los nominados como molestados-molestones. Todos percibidos por los otros. La siguiente tabla muestra la cantidad de niños y niñas que fueron víctimas, agresores y víctimas-agresores percibidos por los otros a un nivel de significancia de .05. Los resultados de la prueba *t de Student* indican que las niñas ( $X=3.14$ ,  $DS=3.2$ ) fueron significativamente más nominadas como víctimas que los niños ( $X=2.12$ ,  $DS=2.1$ ) ( $t=-2.91$ ,  $p<.004$ ). En relación a las nominaciones como agresores, los niños ( $X=3.46$ ,  $DS=3.9$ ) fueron más nominados en esta categoría en comparación con las niñas ( $X=1.18$ ,  $DS=1.3$ ) ( $t=5.57$ ,  $p<.000$ ). Aquellos alumnos que fueron nominados en ambas categorías se clasificaron como víctimas-agresores. En la siguiente tabla se muestran los resultados de las nominaciones.

**Tabla 34.** Niños víctimas, agresores y víctimas-agresores percibidos por los otros (escuelas indígenas)

	Víctimas		Agresores		Víctimas-agresores	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	6	19	24	--	5	1
	(2.5%)	(7.9%)	(9.9%)		(2.1%)	(0.4%)
<b>Total</b>	25 (10.3%)		24 (9.9%)		6 (2.5%)	

Las [tablas 43a](#), [43b](#) y [43c](#) (Anexo V) muestran algunos ejemplos de las razones por las que fueron nominados en una u otra categoría.

### Razones por las que fueron nominados como víctimas (los más molestados)

Se obtuvieron 517 respuestas. La pregunta abierta fue *¿por qué crees que lo(a) molestan?* Para elaborar las categorías se consideraron lo que algunos autores han señalado como características de las víctimas de hostigamiento escolar (Cerezo, 2001; Delfabbro et al., 2006; Frisén et al., 2007; Ma, 2002; Garaigordobil & Oñederra, 2010).

**Tabla 35.** Características de los niños(as) considerados como víctimas percibidos por los otros (escuelas indígenas)

		Características	Frecuencia (%)
Apariencia física	No atractiva	Sobrepeso ( <i>gordo</i> )	2 (.4)
		Bajo de estatura	10 (1.9)
		Color de piel ( <i>morenita, le dicen choky negro</i> )	3 (.6)
		Son tan puercos, tiene piojos	3 (.6)
		Otras ( <i>está pintado su cabello, lleva trencitas</i> )	5 (1)
	Atractiva	Alto	8 (1.5)
		Dicen que es güera y que no es de acá, es bonita	10 (1.9)
Problemas de coordinación y/o salud			3 (.6)
Desempeño escolar	Mal desempeño escolar ( <i>reprobó, no sabe leer, no sabe nada, mala calificación</i> )		22 (4.3)
	Buen desempeño escolar ( <i>aprende mucho, es inteligente, buenas calificaciones</i> )		16 (3.1)
Comportamiento	En el aula	Muestra conductas de indisciplina ( <i>distrae a los demás, grita, es inquieto</i> )	33 (6.4)
	Hacia los compañeros	Comportamientos que no coinciden con la mayoría ( <i>es creída, se le suben los nervios</i> )	33 (6.4)
	Molesta a los demás	A veces ella se lo busca, juegan y no se aguanta, acusa, agarra cosas, insulta)	127 (24.6)

*Continúa*

**Tabla 35.** Características de los niños(as) considerados como víctimas percibidos por los otros (escuelas indígenas) (continuación)

Características		Frecuencia (%)
Competencia social	Rechazo por parte de los compañeros ( <i>es malo, lo odian, cae mal, no la quieren</i> )	44 (8.5)
	Muestras de debilidad ( <i>por ser muy débil</i> )	5 (1)
	Timidez	15 (2.9)
	Baja popularidad/sin amigos	9 (1.7)
	Aceptado por los compañeros ( <i>es buena, es la mejor amiga</i> )	2 (.4)
Acciones que recibe el molesto ( <i>bajan su pantalón, si falla el gol lo insultan, le dicen su apodo</i> )		86 (16.6)
Motivos del agresor ( <i>les gusta molestar, no buscan qué hacer</i> )		26 (5)
Orientación sexual diferente ( <i>dicen mis compañeros que es niña/hombre</i> )		5 (1)
Nivel socioeconómico bajo ( <i>está rota su ropa, son pobres</i> )		6 (1.2)
Sentimientos de culpabilidad y justificación de agresiones recibidas por parte del molesto ( <i>me hacen llorar, dicen que soy presumida, les caigo mal, soy baja y no puedo defenderme</i> )		44 (8.5)

#### Razones por las que fueron nominados como agresores (los más molestones)

Se obtuvieron 515 respuestas. La pregunta abierta fue *¿por qué crees que molesta a los demás?* Para elaborar las categorías se consideraron lo que algunos autores han señalado como características de los agresores de hostigamiento escolar (Cerezo, 2001; Delfabbro et al., 2006; Frisén et al., 2007; Ma, 2002; Garaigordobil & Oñederra, 2010).

**Tabla 36.** Características de los niños(as) considerados como agresores percibidos por los otros (escuelas indígenas)

Características		Frecuencia (%)
Apariencia física	Alto/grande	8 (1.6)
	Fuerte	1 (.2)
	Rudo	11 (2.1)
	Gordo	3 (.6)
	Coqueta	1 (.2)
Desempeño escolar	Mal desempeño ( <i>no aprende, no estudia</i> )	2 (.4)
	Buen desempeño ( <i>es muy aplicado</i> )	1 (.2)

continúa

**Tabla 36.** Características de los niños(as) considerados como agresores percibidos por los otros (escuelas indígenas) (continuación)

Características		Frecuencia (%)	
Comportamiento	En el aula	Conductas de indisciplina ( <i>es travieso, no está quieto, no obedece</i> )	28 (5.4)
		Conductas disruptivas ( <i>interrumpe en clase, no deja hacer la tarea</i> )	29 (5.6)
	Hacia compañeros	Deseo de dominar a los otros ( <i>pega a los más chicos, siempre reta</i> )	4 (.8)
	Hacia docente	No reconoce su autoridad ( <i>es malo con el maestro, insulta a la maestra</i> )	2 (.4)
Competencia social		Rechazo por parte los compañeros ( <i>es malo, es loco, cae mal, es terco, odioso, fastidia</i> )	52 (10.1)
		Mal manejo de emociones/frustración ( <i>cuando se enoja empieza a pegar, nos odia a todos, no tiene lo que otro sí tiene</i> )	13 (2.5)
		Muestras de superioridad ( <i>es creído, se cree chingón</i> )	26 (5)
		Reconoce el dolor en los demás ( <i>te hace sentir avergonzado</i> )	1 (.2)
Recurre a la agresión	Física		95 (18.4)
	Verbal		111 (21.6)
	Social		18 (3.5)
	Daño a la propiedad		17 (3.3)
Percepción de la agresión		Ve a la agresión como algo cotidiano ( <i>es molesta, es buscapleitos, saben molestar</i> )	56 (10.9)
		Le produce deleite/diversión	22 (4.3)
		Recurre a agresión reactiva para defenderse	3 (.6)
		Es seguidor del agresor	2 (.4)
Necesidad de atención			4 (.8)
Falta de cariño/poca cercanía con la familia ( <i>así creció, así le enseñaron, le gusta a los papás</i> )			5 (1)

### Niños más y menos preferidos por docente

La tabla 37 muestra la cantidad de alumnos y alumnas que fueron considerados como los más y menos preferidos por docente.

**Tabla 37.** Niños más y menos preferidos por docente (escuelas indígenas)

	Más preferidos		Menos preferidos	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	13	21	26	4
	(5.4%)	(8.7%)	(10.7%)	(1.7%)
Total	34 (13.9%)		30 (12.4%)	

Para analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos sexos respecto a la cantidad de nominaciones recibidas, se llevaron a cabo pruebas de *t de Student*. Los resultados señalan que las niñas ( $X=3.2$ ,  $DS=5.2$ ) son significativamente más nominadas como las preferidas del docente en comparación con los niños ( $X=1.8$ ,  $DS=3.3$ ) ( $t = -2.64$ ,  $p <.009$ ). Por otro lado, los niños ( $X=3.06$ ,  $DS=3.7$ ) obtuvieron significativamente más nominaciones como los menos preferidos por el docente en comparación con las niñas ( $X=1.36$ ,  $DS=1.8$ ) ( $t = 4.20$ ,  $p <.000$ ), es decir, las niñas son más preferidas por el docente y los niños son los menos.

### Razones por las que fueron nominados como más preferidos

Además de solicitar que enunciaran los nombres de los niños que consideraron los más preferidos, los participantes contestaron a la pregunta abierta *¿por qué crees que es/eres más preferido?* Se obtuvieron 584 respuestas, las cuales se revisaron por medio de un análisis de contenido. Para elaborar las categorías se clasificaron respuestas que tenían un mismo significado o que estuvieron relacionadas.

Las respuestas se clasificaron en dos grandes rubros: 1) características de los niños más preferidos y, 2) el comportamiento que observan por parte del docente hacia estos niños.

**Tabla 38.** Características de los niños(as) más preferidos por el docente (escuelas indígenas)

Características		Frecuencia (%)	
Buen desempeño escolar	Obtiene buenas calificaciones, es inteligente y cumple con tarea	285 (48.8)	
Comportamiento	En el aula Disciplinado, se porta bien y buena conducta	154 (26.4)	
	Hacia los compañeros Tiene buena relación interpersonal con los demás	26 (4.5)	
	Hacia el docente	Es el que ayuda al docente, es su secretaria	25 (4.3)
		Tiene una relación cercana con el docente ( <i>se conocen, hace reír a la maestra</i> )	14 (2.4)
Opiniones negativas hacia los alumnos preferidos ( <i>se cree inteligente, se siente la muy valiente, tiene dinero</i> )		12 (2.1)	
Características particulares	Posee alguna característica que lo hace diferente a los demás ( <i>es tímido, llora mucho</i> )	2 (.3)	
No sé		11 (1.9)	
Por su nombre		6 (1)	

**Tabla 39.** Comportamiento del docente hacia los alumnos más preferidos (escuelas indígenas)

Comportamiento del docente		Frecuencia (%)
Trato diferente	El docente le otorga privilegios ( <i>lo acusan con la maestra y no le dice nada, molesta y no le dice nada</i> )	9 (1.5)
	El docente le presta más atención y/o le da un trato especial ( <i>a ella le explica mejor, la ayuda con su tarea</i> )	8 (1.4)
Muestras afectivas por parte del docente hacia los más preferidos ( <i>es al que más quiere</i> )		22 (3.8)

### Razones por las que fueron nominados como los menos preferidos

Se analizaron un total de 608 respuestas, las cuales se categorizaron de acuerdo a un análisis de contenido. Dichas categorías se elaboraron clasificando aquellas que tenían el mismo significado o que estaban relacionadas entre sí. Los niños contestaron a la pregunta *¿por qué crees que es/eres menos preferido?* Las respuestas se clasificaron en dos grandes

rubros: 1) características de los niños menos preferidos y, 2) el comportamiento que observan por parte del docente hacia estos niños.

**Tabla 40.** Características de los niños(as) menos preferidos por el docente (escuelas indígenas)

		<b>Características</b>	<b>Frecuencia (%)</b>
Mal desempeño escolar		<i>No hace tarea, es flojo, hace mal su tarea, es ignorante, no aprende, saca malas calificaciones</i>	180 (29.6)
Comportamiento	En el aula	<i>Muestras de indisciplina dentro del aula (grita, platica, hace travesuras, no se porta bien)</i>	165 (27.1)
	Hacia compañeros	<i>Conductas agresivas hacia sus compañeros (molesta a todos, pega, es malo)</i>	159 (26.2)
	Hacia el docente	<i>Muestra hostilidad hacia el docente (no obedece a la maestra, insulta al maestro, rechaza a la maestra)</i>	25 (4.1)
Apariencia física no atractiva		<i>(tiene piojos, es muy puerco, sucia, no trae bien su ropa)</i>	12 (2)
Falta mucho, llega tarde			8 (1.3)
No sé			4 (.7)
<i>La odio</i>			2 (.3)

**Tabla 41.** Comportamiento del docente hacia los alumnos menos preferidos (escuelas indígenas)

	<b>Comportamiento del docente</b>	<b>Frecuencia (%)</b>
	<i>Muestras de rechazo (jamás lo toma en cuenta, lo regaña, le cae mal, no lo ayuda)</i>	19 (3.1)

### **Relación entre preferencia del docente y el papel que juegan los alumnos en la dinámica del hostigamiento escolar**

Para determinar la relación que existe entre la preferencia del docente y el papel que juegan los alumnos en la dinámica del hostigamiento escolar, se llevaron a cabo análisis de correlación de *Pearson*, para lo cual se sometieron a prueba la cantidad de nominaciones recibidas en cada categoría.

**Tabla 42.** Correlaciones entre las nominaciones recibidas como el más y menos preferido por el docente y las recibidas como víctima y agresor (escuelas indígenas)

Nominaciones	Preferido	Menos preferido	Víctima	Agresor
Preferido	-----	-.192**	.148*	-.075
Menos preferido		-----	.289**	.664**
Víctima			-----	.343**
Agresor				-----

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01.

\*. La correlación es significante al nivel 0,05.

La tabla muestra que existe una alta correlación entre ser nominado como el menos preferido por docente y ser nominado como agresor ( $r=.664$ ). Asimismo, existe correlación entre ser víctima y ser agresor, aunque la relación es más débil ( $r=.343$ ). Por lo tanto, parece ser que los niños que son nominados como los menos preferidos por el docente también son nominados como los agresores del grupo.

### **Preferencia del docente y papel que juegan los alumnos en el hostigamiento escolar en escuelas indígenas**

Se realizó un análisis de regresión logística multinomial para determinar si la preferencia del docente explica el papel que los niños juegan dentro de la dinámica del hostigamiento escolar (variable dependiente). Ésta última entendida como variable de tipo nominal si se considera el papel que cada alumno, es decir, 1) *espectadores* -son los menos involucrados-; 2) *víctimas* -se ven involucradas pero involuntariamente-; 3) *agresores* -que son los que tienen el control y participan voluntariamente- y, por último, 4) *víctimas-agresores* –son los más involucrados, ya que fungen ambos papeles. Cabe recordar que dichos roles se asignaron a partir de la percepción de los otros.

Se llevó a cabo dicho análisis debido a que este tipo de regresión permite clasificar a los participantes dentro de las categorías de la variable dependiente, según la probabilidad que tengan de pertenecer a una de ellas, dada la presencia de determinadas variables independientes, las cuales pueden ser continuas (covariables) o categóricas (factores). En el presente estudio se incluyeron como covariables las nominaciones recibidas como los más y los menos preferidos por el docente; y como factores las variables de sexo y grado escolar. El principal objetivo de este tipo de regresión es modelar cómo influye la

probabilidad de la aparición de un suceso con más de dos categorías y considera una variable de referencia o comparación. A continuación se enuncia el análisis descriptivo de las variables dependientes y las independientes que se incluyeron en el modelo.

**Tabla 43.** Descripción de las variables incluidas en el modelo de regresión logística multinomial para escuelas indígenas

<b>Variable dependiente</b>		<b>Frecuencia (%)</b>			
Papel que juegan en el hostigamiento escolar	5. Espectador <sup>a</sup>	187 (77.3)			
	6. Víctima	25 (10.3)			
	7. Agresor	24 (9.9)			
	8. Víctima-agresor	6 (2.5)			
<b>VARIABLES INDEPENDIENTES</b>					
<b>Covariables (nivel de medición intervalar)</b>		<b>Descriptivos</b>			
		<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b>X</b>	<b>DS</b>
Preferencia del docente	Nominaciones como más preferido por el docente	0	27	2.4	4.3
	Nominaciones como menos preferido por el docente	0	15	2.3	3.2
<b>Factores (nivel de medición nominal u ordinal)</b>		<b>Frecuencia (%)</b>			
Sexo	Hombre <sup>a</sup>	138 (57.0)			
	Mujer	104 (43.0)			

<sup>a</sup> Categorías de comparación.

A continuación se presentan los resultados del análisis de regresión logística multinomial en escuelas indígenas.

**Tabla 44.** Peso diferencial de las variables independientes (covariables y factores), según la prueba de contrastes de Razón de Verosimilitud (efectos principales) para escuelas indígenas

	Efecto	Criterio de ajuste del modelo	Contrastes de la razón de verosimilitud		
		-2 log verosimilitud del modelo reducido	Chi-cuadrado	gl	Sig.
	Intersección	293.74			
	Final	205.90	87.83	9	.00
Covariables	Nominaciones como más preferido	214.98	9.08	3	.02
	Nominaciones como menos preferido	249.22	43.31	3	.00
Factores	Sexo	233.13	27.22	3	.00

Se observa que la covariable que tiene mayor peso diferencial fue la llamada nominaciones como menos preferido (249.22), seguida de la variable sexo (233.13) y de nominaciones

como más preferido (214.98). Por lo tanto, el modelo final con estas tres variables ajusta de manera adecuada (*chi-cuadrada*= 87.83; *sig*=.000). Los valores de *Pseudo R<sup>2</sup>* de Cox y Snell, Nagelkerke y Mc Fadden indican que se explica entre el 24% a 39% de la varianza. En la siguiente tabla se presenta el resumen de la estimación de los parámetros que fueron significativos.

**Tabla 45.** Estimación de parámetros del modelo de regresión logística multinomial

Papel que juegan en el hostigamiento escolar <sup>a</sup>		Error					Intervalo de confianza al 95% para Exp(B)		
		B	típ.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	Límite inferior	Límite superior
Víctima	Intersección	-2.06	.36	32.54	1	.00			
	Nominaciones como más preferido	.09	.04	4.95	1	.02	1.09	1.01	1.18
	Sexo (mujer)	-1.36	.51	6.98	1	.00	.25	.09	.70
Agresor	Intersección	-22.16	.50	1945.34	1	.00			
	Nominaciones como más preferido	.13	.07	3.73	1	.05	1.14	.99	1.32
	Nominaciones como menos preferido	.38	.07	27.85	1	.00	1.46	1.27	1.69
Víctima-agresor	Intersección	-5.87	1.30	20.24	1	.00			
	Nominaciones como menos preferido	.36	.10	10.90	1	.00	1.43	1.15	1.77

<sup>a</sup> La categoría de referencia es: espectador

De todas las variables, aquella que tuvo mayor fuerza para explicar el rol de víctima fue la de sexo (*Wald*=6.98), es decir, el hecho de ser mujer, disminuye la probabilidad de ser víctima, seguido de las nominaciones como más preferido (*Wald*=4.95), sin embargo, en este caso, ser de los más preferidos incrementa la probabilidad de ser víctima.

En cuanto al rol de agresor, se observó que la variable que más influyó fue ser nominado como el menos preferido del docente (*Wald*=27.85) e incrementó 1.46 veces más la probabilidad de ser agresor, aunque las nominaciones como más preferido también influyó (*Wald*=3.73), pero en menor medida.

Finalmente, para explicar el rol de víctima-agresor, se observó que la variable que tuvo influencia fue la de nominaciones como el menos preferido, dado que incrementa 1.43 veces la probabilidad de pertenecer a este rol ( $Wald=10.90$ ).

## Discusión

Los resultados del estudio exploratorio permitieron identificar las diversas formas de molestarse entre alumnos de escuelas primarias mexicanas, las cuales coinciden con aquellas conductas que se incluyen en la mayoría de los instrumentos para evaluar al hostigamiento escolar utilizados en otros países (Baldry, 2004; Bjorkqvist et al., 1992; Cajigas et al., 2005; Camodeca & Goossens, 2005; Delfabbro et al., 2006; Dulmus et al., 2006; Fandrem et al., 2010; Kärnä et al., 2010a; Lodge & Frydenberg, 2005; Ma, 2002; Olweus, 2003; Ortega et al., 2001; Rocha & Espejel, 2008; Rolider & Ochayon, 2005; Zárata & Cervantes, 2011).

Algunos autores señalan que existen diversos tipos de hostigamiento escolar: físico, verbal y social o relacional (Baldry, 2004; Bjorkqvist et al., 1992; Cajigas et al., 2005; Camodeca & Goossens, 2005; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Monks & Smith, 2006; Ortega & Monks, 2005; Pereira et al., 2002; Rolider & Ochayon, 2005). Las diversas formas de molestarse entre compañeros que mencionaron los participantes de este estudio coinciden con estas conductas agresivas.

Es importante hacer notar que los alumnos no mencionaron comportamientos agresivos que pueden ser considerados violencia escolar, tales como vandalismo, intimidación por medio de cuchillos, navajas o pistolas. Dichas conductas las han reportado como hostigamiento escolar (García, 2005), pero en realidad son conductas antisociales que tienen otras implicaciones. Tampoco mencionaron conductas que se han clasificado como *cyberbullying*, tales como el envío de correos electrónicos, mensajes de texto o expandir falsos rumores en la red (Aluedse, 2006; Smith et al., 2008).

En relación a las formas de molestarse entre alumnos del mismo sexo y del sexo opuesto, se observa que la mayoría mencionó que niños y niñas molestan a los demás por medio de los golpes. Sin embargo, mientras que los niños pelean, dan puñetazos y patadas a sus compañeros del mismo sexo, a las niñas les jalan el cabello. Del mismo modo, se observa que los niños quitan las cosas de sus compañeros y compañeras para molestarlos(as). Esto indica que la relación que establecen los niños con compañeros de su

mismo sexo tiende a ser más agresiva, lo cual puede ser explicado por las normas culturales que se establecen, pues a los niños se les enseña a ser más competitivos, dominantes e instrumentales ( Rocha, 2004; Shaffer, 2002), mientras que las niñas discriminan más a otras niñas para molestarlas. Estos resultados coinciden con algunos autores que señalan que las niñas ejercen más agresión verbal y social (Barboza et al., 2009; Moreno et al., 2006).

Aplicar el cuestionario B permitió identificar otras formas que utilizan los niños para molestar a las niñas, tales como acosar, manosear/dar nalgadas. Algunos autores consideran al abuso o coerción sexual como un tipo de hostigamiento escolar (Barboza et al., 2009; Bilgic & Yurtal, 2009; Rolider & Ochayon, 2005; Stockdale et al., 2002). Sin embargo, considerar las conductas anteriormente mencionadas como abuso sexual sería erróneo ya que éste tiene connotaciones diferentes al hostigamiento escolar y debe ser tratado desde una perspectiva particular. Se decidió incluir para la segunda fase las categorías acosar y manosear debido a que sus frecuencias fueron considerables.

Respecto al contexto sociocultural, tanto en escuelas urbanas como en la indígena, se mencionó con mayor frecuencia: pegar (85% y 86% respectivamente). En las escuelas urbanas mencionaron en segundo y tercer lugar poner apodos (60%) y groserías (41%). En la indígena jalar el cabello (60%) y burlas (33%). Los porcentajes difieren, sin embargo, se observa que las agresiones físicas fueron nombradas con mayor frecuencia en la escuela indígena. Cabe señalar que durante la interacción con los alumnos y docentes de las escuelas indígenas se pudo observar que los alumnos, tanto mujeres como hombres, se golpean constantemente dentro y fuera del aula. En ocasiones los golpes son de mayor intensidad generando en quienes los reciben dolor intenso, incluso algunas heridas como por ejemplo aventar piedras y sacar sangre al otro.

En cuanto a las categorías clasificadas como molestia social y daño a la propiedad, los porcentajes descienden considerablemente en ambos tipos de escuelas. En las escuelas indígenas esta disminución es más notoria, lo cual indica que en este contexto sociocultural dichas agresiones no son utilizadas para molestar a los otros debido quizá, a que se trata de una escuela más homogéneas en cuanto a los aspectos socioeconómicos (Stephenson & Smith, 2008).

Algunos autores señalan que en las escuelas ubicadas en comunidades con mayores desventajas económicas y sociales, existen mayores índices de agresión infantil, incluso de hostigamiento escolar (Dulmus et al., 2006; Stephenson & Smith, 2008). Los resultados coinciden en cuanto a la agresión física, más no así con las conductas clasificadas como molestia social y daño a la propiedad, ya que en las escuelas urbanas los porcentajes son mayores.

Es importante hacer notar que, a pesar de que la mayoría de los niños de escuelas indígenas hablan español y maya, enunciaron las mismas palabras que los de escuelas urbanas, lo cual demuestra que se esforzaron por escribir y comprender el español, o, en su defecto, la lengua maya la utilizan cada vez menos o la hablan cuando se lo exige el ambiente en el que se desenvuelven, por ejemplo cuando están con familiares que sólo hablan maya (Manríquez-López & Acle, 2006).

### **Propiedades psicométricas del cuestionario *Así nos llevamos en la escuela***

Se observa que existe congruencia conceptual en las dimensiones que resultaron de los análisis factoriales lo cual puede ser explicado a partir del estudio exploratorio, ya que los reactivos fueron elaborados con base a los supuestos del conocimiento situado (Díaz, 2003), es decir, provienen de la información proporcionada por los mismos alumnos, de lo que observan y viven en sus aulas, tal como lo sugieren otros autores (Camodeca & Goossens, 2005; Erling & Hwang, 2004; Monks & Smith, 2006; Warden & Mackinnon, 2003). Por lo tanto, el cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*” es un instrumento apropiado a la cultura, contexto y experiencias que viven los niños de escuelas del Distrito Federal, específicamente en Benito Juárez e Iztapalapa.

Además, incluye dos de los tres criterios que definen al hostigamiento escolar (frecuencia y daño percibido). Esto se torna relevante dado que existen muchas conductas agresivas dentro de un grupo, las cuales no necesariamente son perjudiciales. Evaluar el hostigamiento escolar sólo analizando la frecuencia de las agresiones puede sobreestimar su incidencia. Existe evidencia que muestra que los niños consideran más relevante el daño que causa una conducta que el hecho de que sea frecuente para ser considerada como *bullying* (Stephenson & Smith, 2008). Asimismo, Crothers y Levinson (2004) proponen

que no necesariamente tiene que ser una conducta repetida, sino que depende de la severidad del daño.

Por otro lado, la mayoría de los instrumentos miden el hostigamiento escolar de manera global a pesar de ser un fenómeno multidimensional. Además, un solo reactivo contiene varias conductas agresivas. Por ejemplo, incluyen poner apodosos ofensivos, ridiculizar o molestar de forma hiriente en una pregunta (Olweus, 2002). Otros ejemplos son los siguientes reactivos: *¿con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner apodosos, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc.) en tu escuela durante el trimestre?* (Avilés & Monjas, 2005), *¿con qué frecuencia has excluido a alguien del grupo o expandido rumores acerca de él/ella cuando no te escucha?* (Pozzoli & Gini, 2010). Por su parte, el cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*” está compuesto por 156 reactivos en total y comprende tres escalas (espectador, víctima y agresor). Cada uno de los reactivos hace referencia a una conducta agresiva específica y no a varias. Con esto se logra evaluar las diversas y variadas formas de hostigamiento escolar (Delfabbro et al., 2006), así como describir el fenómeno de manera más detallada y hacer inferencias a partir de la información clasificada en factores o dimensiones.

Es importante resaltar que los estudios basados en un solo método de evaluación pueden subestimar el problema (Smith & Sharp, 1994) o sobreestimar a los alumnos que están en riesgo (Strohmeier et al., 2008). Por tal motivo se sugiere utilizar el cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*” junto con otros instrumentos tal como lo recomiendan algunos autores (Crothers & Levinson, 2004; Pellegrini & Bartini, 2000) y que efectivamente, en la fase tres se realizó. Además, considerar sólo los reactivos de frecuencia limita el estudio, ya que sólo se indaga uno de los tres criterios que definen al hostigamiento escolar, aunque la mayoría de los instrumento utilizados para evaluar dicho constructo sólo incluyen este aspecto (Delfabbro et al., 2006; Gini & Pozzoli, 2006; Marini, Dane, & Bosacki, 2006; Nordhagen et al., 2005; Rolider & Ochayon, 2005).

No obstante, el instrumento para comunidades indígenas muestra índices de confiabilidad y validez aceptables, aunque dichos resultados deben considerarse con cautela, ya que no todos los factores poseen claridad conceptual, lo cual indica que el formato no fue el apropiado para esta población. Se hace evidente que los niños hicieron un

esfuerzo por comprender y contestar el cuestionario de la mejor manera, quizá por esta razón marcaron sus respuestas ordenadas, es decir, por cada respuesta respecto a la frecuencia (lado izquierdo) eligieron la que se encontraba en el mismo lugar en los reactivos de daño percibido (lado derecho). Además, son niños que están poco acostumbrados a las evaluaciones de este tipo y a que los visiten personas ajenas a la comunidad. A pesar de que se convivió con ellos para generar confianza. Cabe señalar que en todo momento se mostraron interesados y a la expectativa. Constantemente volteaban a ver cómo contestaban sus compañeros más hábiles, principalmente en la comunidad Chikindzonot, la cual está más aislada y cuenta con una cantidad mayor de niños que no hablan completamente el español. Debido a esto los docentes decidieron estar presentes durante la aplicación, incluso comentaron que a sus alumnos se les complica contestar este tipo de cuestionarios ya que leen el español pero deben comprender en maya.

Esto explica la importancia de contar con instrumentos apropiados a la cultura, contexto y experiencia de quienes lo viven evitando hacer adaptaciones de otros elaborados en un país diferente -tal como ha sucedido en algunos estudios realizados en México (Albores-Gallo et al., 2011; Joffre-Velázquez et al., 2011; Rocha & Espejel, 2008; Valadez, 2008)- o incluso, los elaborados en el mismo país, tal como se ve reflejado en las diferencias encontradas entre el cuestionario para escuelas urbanas y para las indígenas en este estudio. Respecto al instrumento para escuelas urbanas, éste muestra índices de confiabilidad y validez aceptables para evaluar el hostigamiento escolar en escuelas primarias, específicamente del Distrito Federal. Esto permitirá diseñar o evaluar programas de intervención, prevención y atención a víctimas, agresores y espectadores.

Sin embargo, evaluar el hostigamiento escolar no es tarea fácil. Por el contrario, el constructo comparte algunas propiedades que lo hacen susceptible de ser confundido con otros de la misma índole. A pesar de que a menudo en las investigaciones publicadas sobre el *bullying* mencionan los tres criterios para definirlo, al momento de evaluarlo sólo consideran la frecuencia de las agresiones ( Delfabbro et al., 2006; Gini & Pozzoli, 2006; Marini et al., 2006; Nordhagen et al., 2005; Rolider & Ochayon, 2005). El cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*” para escuelas urbanas incluye dos de los tres criterios que definen este constructo (frecuencia e intención de hacer daño). Esto se torna relevante dado

que existen muchas conductas agresivas dentro de un grupo las cuales no necesariamente son perjudiciales. Quizá exista cierta permisividad para realizarlas y no causar daño en quien las recibe, ya que cada grupo de amigos posee sus normas de convivencia, sentimientos, actitudes y valores propios (Ortega, s.f.). Es por ello que evaluar al hostigamiento escolar sólo analizando la frecuencia de las agresiones puede sobreestimar su prevalencia. De aquí que la limitante más grande del cuestionario para escuelas indígenas sea que sólo se analizaron los reactivos de frecuencia.

El centrarse sólo en la frecuencia de las agresiones repercute en los resultados. Solo por mencionar dos ejemplos, el análisis descriptivo del presente estudio muestra que el 56.6% de los alumnos de escuelas urbanas mencionó haber observado que pegaron a alguno de sus compañeros 5 o más veces durante los últimos dos meses, pero de este porcentaje el 36% reportó que causó mucho daño. Esto refleja la necesidad de incluir la intencionalidad de hacer daño en la evaluación del *bullying*, aunque como ya se había señalado, esto no se aplica para las escuelas indígenas, dado que comprendieron de diferente manera las instrucciones.

Además, existe evidencia que muestra que los niños consideran más relevante el daño que causa una conducta que el hecho de que sea frecuente para ser considerada como *bullying* (Stephenson & Smith, 2008). Asimismo, Crothers y Levinson (2004) proponen que no necesariamente tiene que ser una conducta repetida, sino que depende de la severidad del daño.

Para identificar la prevalencia del *bullying*, Solberg y Olweus (2003) proponen sólo dos preguntas para que los alumnos mencionen si han sido o no víctimas y/o agresores en los últimos dos meses. Esto ha sido retomado en otros estudios (Atria et al., 2007; Cheng et al., 2010; Mike Eslea et al., 2004; Gothem, Scholte, & Wiers, 2010; Harel-Fisch et al., 2010; Hazemba, Siziya, Muula, & Rudatsikira, 2008). Sin embargo, dichos estudios se han desarrollado en países como Austria, China, Inglaterra, Suecia, Reino Unido, Australia, Irlanda, Japón, España, etc. Países donde ya existe un trabajo de sensibilización en la población en general, incluso las escuelas poseen políticas en contra del *bullying* y programas para prevenirlo. En México se están desarrollando iniciativas pero la población no está sensibilizada y, peor aún, existe confusión respecto al término. Por lo tanto, hacer

las mismas preguntas no es recomendable debido a que se puede sobreestimar la incidencia del fenómeno tal como lo han publicado algunos medios asegurando que el 90-92% de los alumnos en primarias y secundarias son víctimas de *bullying* (Archundía, 2009; SEDF-UIC, s.f.; Velázquez, 2010).

Por otro lado, la mayoría de los instrumentos miden el hostigamiento escolar de manera global a pesar de ser un fenómeno multidimensional. Además, un solo reactivo contiene varias conductas agresivas. Por ejemplo, incluyen poner apodosos ofensivos, ridiculizar o molestar de forma hiriente en una pregunta (Olweus, 2002), o contienen reactivos como *¿con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner apodosos, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc.) en tu escuela durante el trimestre?* (Avilés & Monjas, 2005), *¿con qué frecuencia has excluido a alguien del grupo o expandido rumores acerca de él/ella cuando no te escucha?* (Pozzoli & Gini, 2010).

El incluir los 156 reactivos en el cuestionario permite evaluar las diversas y variadas formas de hostigamiento escolar (Delfabbro et al., 2006), así como describir el fenómeno de manera más detallada y hacer inferencias a partir de la información clasificada en factores o dimensiones.

El cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*”, al ser auto-reporte, posee algunas ventajas, tales como el que los alumnos víctimas revelan su situación, puede ser aplicado de manera individual en escenarios clínicos y es fácil de administrar (Crick & Bigbee, 1998; Crothers & Levinson, 2004). Cabe señalar que, a pesar de la extensión del instrumento, si la aplicación se realiza de manera grupal y los alumnos contestan al mismo tiempo se crea una atmósfera en la que todos se involucran.

Finalmente, existen pocos cuestionarios que incluyen la perspectiva del espectador. Al incluir este aspecto se reduce la deseabilidad social que existe en los autoreportes que pretenden identificar víctimas y agresores, ya que los alumnos tienen más libertad para contestar y enunciar lo que observan dentro de sus aulas. Además, esta escala puede ser muy útil para evaluar programas de intervención, ya que permite tener un panorama general

de la situación que guarda el hostigamiento escolar en una escuela, así como identificar en qué grupo se observan más cada uno de los cuatro tipos de hostigamiento.

No obstante, en el caso específico de los agresores, muy probablemente no se identifiquen ellos mismos como tales y recurran a la deseabilidad social (Crothers & Levinson, 2004; Perry, Kusel, & Perry, 1988; VanderVen, 2011). Para evitar esto no se solicitó el nombre de los alumnos y se hizo énfasis en la honestidad de sus respuestas.

Identificar a los agresores implica un mayor esfuerzo, sin embargo, el hecho de que contesten desde las tres perspectivas permite identificar el nivel de *bullying* que existe en cada escuela, particularmente al analizar la escala espectador -ya que se ha comprobado que el 85% de los alumnos están presentes en los episodios de *bullying* (Craig et al., 2000; Lodge & Frydenberg, 2005). Otros estudios en México también han incluido estas tres perspectivas (Maya, 2011; Valadez, 2008). Además de que incluir las tres escalas permite conceptualizar al hostigamiento escolar como proceso grupal, tal como lo han hecho otros autores (Avilés, 2003; Barboza et al., 2009; Cerezo, 2001, Del Barrio, et al., 2003; Jones et al. 2008; Menesini et al., 2003; Olthof & Goossens, 2008; Olweus, 2003; Salmivalli et al., 1996; Yoneyama & Naito, 2003).

Una de las aportaciones más relevantes del cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*” es que evalúa de manera sistemática el daño percibido y no sólo permite valorarlo desde la perspectiva del agresor, sino también desde la de espectador y víctima. Esto no se ha incluido en ningún instrumento hasta ahora. Por lo tanto, se aporta nuevo conocimiento para una mejor comprensión del hostigamiento escolar, ya que como lo señalan otros autores, no todas las conductas agresivas entre escolares son consideradas hostigamiento escolar, éstas deben ser frecuentes y con la intención de hacer daño (Aluedse, 2006; Avilés, 2003; Cerezo, 2001; Monks & Smith, 2006; Ortega et al., 2001; Serrano, 2006; Yoneyana & Naito, 2003).

El aplicar sólo el autoreporte permite explorar la situación que guarda el hostigamiento escolar en una escuela en particular o hacer comparaciones entre varias escuelas de manera general. A continuación se discuten los resultados obtenidos en cada

una de las escalas al comparar los dos sexos, tipo de escuela, modalidad y delegación política. Estos análisis no se realizaron para las escuelas indígenas.

### **Diferencias entre niños y niñas**

En cuanto a la cantidad de veces que observan los cuatro tipos de hostigamiento, niños y niñas observan lo mismo. Sin embargo, al analizar el daño percibido como espectadores, las niñas fueron quienes consideraron que causa mayor daño, por lo tanto son ellas quienes reportan más el hostigamiento escolar.

Un hallazgo novedoso que arrojó este estudio fue que, a pesar de que los niños reciben más veces los cuatro tipos de hostigamiento, lo cual coincide con otros estudios (Barboza et. al., 2009; Delfabbro et. al., 2006; Fernandes et. al., 2010; Ma, 2002; Stephenson & Smith, 2008; Yoneyama & Rigby, 2006; Zárate & Cervantes, 2011); al preguntarles cuánto daño les causa, las niñas fueron quienes reportaron puntajes más altos cuando reciben el hostigamiento psicológico y daño a la propiedad. Esto muestra que, independientemente de las veces con que reciben estos dos tipos de hostigamiento, les causan mayor daño. Algunos autores aseguran que las niñas ejercen más la agresión verbal y relacional (Barboza et al., 2009; Gini & Pozzoli, 2006; Olweus, 1993; Stephenson & Smith, 2008). Sin embargo, en los resultados de este estudio no se encontraron diferencias en relación a la frecuencia con que reciben o ejercen estos dos tipos de hostigamiento en comparación con los niños. Lo que sí reportaron fueron puntajes más elevados respecto al daño que les causa ser víctimas de hostigamiento psicológico y daño a la propiedad, por lo tanto, más que ejercer este tipo de agresión, a las niñas les causa más daño cuando lo reciben. Al combinar frecuencia y daño percibido en la escala víctima, se aprecia que los niños sólo se reportan más a sí mismos como víctimas de hostigamiento físico. Esto indica que los niños reciben con mayor frecuencia el hostigamiento escolar, pero sólo el físico les causa más daño.

Por otra parte, los resultados obtenidos en la escala agresor señalan que los niños ejercen más veces los tres tipos de hostigamiento psicológico, físico y daño a la propiedad, pero sólo consideraron que causan daño cuando ejercen el físico. Esto indica que frecuentemente los agresores no son conscientes de la intencionalidad de dañar a otro, tal como lo señalan otros autores (Ortega et al., 2001). Al combinar frecuencia y daño

percibido, los niños obtuvieron puntajes más altos como agresores de hostigamiento psicológico y físico.

Resumiendo, estos resultados señalan que las niñas perciben más los cuatro tipos de hostigamiento. Esto coincide con otros estudios en los que se encontró que las niñas fueron más espectadoras (Goossens et al., 2006). Además, el hecho de que las niñas reporten más los cuatro tipos de hostigamiento, a partir del daño que consideran que causa, sugiere que ellas podrían ayudar a las víctimas, tal como lo señala Salmivalli (1999) y Goossens et. al. (2006) o denunciar casos de hostigamiento escolar. Asimismo, esto puede estar asociado a que son más prosociales y empáticas, tal como lo han mostrado otros estudios (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Eisenberg & Morris, 2004).

Los niños son más víctimas de hostigamiento físico y se percibieron más como agresores de hostigamiento psicológico y físico. Estos resultados apoyan aquellas teorías que señalan que los hombres tienen una actitud facilitadora hacia la violencia o que poseen cierta predisposición a la conducta agresiva (Cajigas et al., 2005), principalmente física. Por ejemplo, desde la perspectiva biológica los investigadores han encontrado efectos de la testosterona en el comportamiento agresivo (Hyde, 2005). Los hombres delincuentes más violentos tuvieron niveles de testosterona superiores al promedio y de modo contrario, el estar expuesto a altos niveles de hormonas femeninas disminuye la agresión en niños (Dabbs, Frady, Carr, & Besch, 1987).

Los psicólogos evolucionistas por su parte, consideran que como consecuencia de la selección natural, los hombres desarrollaron conductas que favorecen la violencia, la competencia y la toma de riesgos (Santrock, 2008). Otros científicos ponen mayor énfasis en las influencias sociales para explicar las diferencias del comportamiento agresivo entre hombres y mujeres. La teoría social cognoscitiva del género propone que niños y niñas imitan comportamientos femeninos y masculinos a través de la observación, además de que reciben recompensas o castigos si no se ajustan a los modelos establecidos (Bussey & Bandura, 1999). Los padres y pares son modelos e influyen en el comportamiento de sus hijos y/o compañeros, pues recompensan en los hombres conductas más competitivas y aquellas que muestren ser más resistentes ante la violencia, mientras que a las mujeres les

refuerzan las de cooperación y cuidado de los demás (Fagot, Rodgers, & Leinbach, 2000; Ruble, Martin, & Berenbaum, 2006).

Los medios de comunicación también influyen de manera considerable en lo que se considera apropiado o inapropiado para hombres y mujeres y, por ende, en la forma de relacionarse con los demás. Los hombres se presentan como más agresivos, productivos y valientes. En contraste, las mujeres suelen aparecer como más pasivas, dependientes y amables (Matlin, 2004).

En términos de relaciones interpersonales, Santrock (2008) señala que los niños tienden a jugar en grupos con estructuras jerárquicas en las que hay un líder y sólo hay dos alternativas: ganar o perder, lo cual a menudo es fuente de discusiones. En contraste, los juegos de las niñas son en grupos más reducidos o en parejas y se da más relevancia a las *verdaderas amistades* y a la intimidad. Se caracterizan por respetar turnos y están más preocupadas por agradar a los demás que por competir por un estatus. Por lo tanto, los niños y niñas desarrollan diferentes formas de manifestar agresión pero ambos comprenden de manera semejante lo que sucede a su alrededor.

Los roles de género tienen gran influencia como factor de riesgo, ya que son construcciones sociales en las que se explica que muchas de nuestras conductas están influenciadas por las expectativas culturales que se tienen para ambos sexos. La masculinidad se ha caracterizado por poseer rasgos de independencia, autoafirmación, riesgo, dominio del otro y agresión. Mientras, la femineidad con expresividad, afecto, sensibilidad y altruismo. Por lo tanto, la relación entre masculinidad y hostigamiento escolar puede ser explicada en términos de representación cultural, valores y expectativas sociales. Existen diferencias entre los sexos respecto a la agresión que observan, reciben y ejercen. Los niños tienden a involucrarse más como agresores y como víctimas y esto se debe a factores tanto biológicos como ambientales y culturales.

#### **Diferencias entre alumnos de 4to, 5to y 6to grado.**

En cuanto a las diferencias por grado escolar, los de 6to se reportan más a sí mismos como espectadores y agresores de los cuatro tipos de hostigamiento. Lo cual indica que el número de veces con que se observa y ejerce el hostigamiento escolar aumenta conforme avanzan

de grado. Estos hallazgos coinciden con otros estudios en los que sólo se considera la frecuencia de las agresiones (Dyer & Teggart, 2007; Moreno et al., 2006; Nesdale & Pickering, 2006).

Sin embargo, este mismo incremento no se observó respecto al daño percibido. Primero, al combinar frecuencia y daño percibido de la escala espectador, sólo se encontraron diferencias en el hostigamiento social y éstas indican que los alumnos de 6to grado observan más este tipo de hostigamiento porque es el que consideran que causa mayor daño. Y, segundo, en la escala agresor los alumnos de 5to y 6to consideraron que el hostigamiento psicológico y daño a la propiedad causan más daño cuando lo ejercen.

Es importante señalar que el hostigamiento social es definido como aquel que causa daño en la forma de relacionarse con los demás y, al ser los alumnos de 6to quienes lo observaron más, es porque están más al pendiente de éste. Por otro lado, son estos alumnos los que están más cercanos a la adolescencia y, en algunos casos, su grupo de amigos se ha mantenido durante varios años, por lo que el hecho de observar que alguno de sus compañeros es criticado, discriminado, ignorado, etc., se torna un aspecto crucial en sus vidas (Ledesma et al., 2010; Santrock, 2008). Quizá por esta razón sólo consideraron que el hostigamiento social causa mayor daño. No hubo diferencias entre los alumnos de 4to, 5to y 6to respecto a considerarse víctimas de los cuatro tipos de hostigamiento. De acuerdo a los resultados de la escala agresor, se observa que los alumnos de los tres grados no consideraron que el hostigamiento físico causara mayor daño cuando lo ejercen. En cambio, el hostigamiento psicológico y daño a la propiedad sí y fueron los alumnos de 6to quienes consideraron que causan mayor daño cuando lo ejercen.

### **Diferencias entre escuelas públicas y privadas**

En las escuelas públicas consideran que causa mayor daño cuando observan los cuatro tipos de hostigamiento. Asimismo, los alumnos de estas escuelas se reconocen más como víctimas y agresores en todos los tipos de hostigamiento. Dichas diferencias se deben, principalmente, a que los alumnos reconocen que cuando son víctimas de hostigamiento escolar les causa más daño en comparación con los alumnos de las escuelas privadas. De igual manera, los alumnos de las escuelas públicas reconocen causar mayor daño cuando ejercen los cuatro tipos de hostigamiento.

Si se considera sólo la frecuencia de las agresiones, no existen diferencias entre las escuelas públicas y las privadas; es decir, que se observa, recibe y ejerce la misma cantidad de veces. Sólo en el caso de la cantidad de veces que observan el hostigamiento físico y cuando reciben y ejercen daño a la propiedad, los alumnos de las escuelas públicas lo reportan como más frecuente. Estos resultados indican que, a pesar de que sea igual de frecuente el hostigamiento escolar en ambas escuelas, en las públicas se percibe más daño, quizá esto se deba a que las agresiones sean de mayor intensidad.

Estos hallazgos son relevantes dado que, según el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2011), en México. Además, por cada diez niños que asisten a la escuela primaria, ocho asisten a escuelas públicas.

Por otro lado, en México se ha señalado que existen diferencias contextuales entre las escuelas públicas y privadas, tales como que en las escuelas públicas existe un mayor número de alumnos por grupo, el horario es menor porque cuentan con turno matutino y vespertino, los docentes forman parte de algún sindicato, lo cual merma en sus horas efectivas frente a grupo, incluso el nivel de escolaridad de los padres es menor que el de los padres de alumnos que asisten a escuelas privadas. Hay quienes señalan que el 7.3% de las escuelas primarias y secundarias de México tienen condiciones malas o pésimas, ya que los pizarrones, asientos y las pocas computadoras que hay están inservibles (Pereira, s.f.).

En el caso concreto de las escuelas privadas que participaron en esta investigación, éstas fueron más pequeñas que las públicas, por ende, los grupos fueron más reducidos. Asimismo, una de las escuelas privadas que participó promueve más actividades recreativas extracurriculares, imparten cursos de inglés y francés, los alumnos van ingresando paulatinamente conforme su edad de tal forma que los más pequeños ingresan más tarde y sus instalaciones son más amplias. Dichas condiciones se han relacionado con una menor incidencia de hostigamiento escolar (Stephenson & Smith, 2008). Cabe señalar que la escuela privada antes descrita obtuvo las medias más bajas en la mayoría de las dimensiones en las tres escalas.

## **Diferencias entre escuelas ubicadas en las delegaciones Benito Juárez e Iztapalapa**

Respecto al daño percibido desde la perspectiva como espectadores, los alumnos de escuelas que se ubican en la delegación Iztapalapa consideran que causa mayor daño los cuatro tipos de hostigamiento. Por lo tanto, al combinar frecuencia y daño percibido, en éstas escuelas se observa más el hostigamiento físico, verbal y el daño a la propiedad.

El hostigamiento social lo observan tanto en escuelas de Benito Juárez como en las de Iztapalapa. En ésta última se recibe y ejerce más daño a la propiedad. Cabe señalar que, en términos de la frecuencia con que se reciben las diversas agresiones, en las escuelas de Benito Juárez se obtuvieron puntajes más altos en el hostigamiento psicológico y tocamientos sexuales, aunque las diferencias son ligeramente significativas. En las escuelas de Iztapalapa, en cambio, reconocieron que hacen mayor daño cuando ejercen el hostigamiento psicológico y daño a la propiedad.

Algunas diferencias sociodemográficas entre ambas delegaciones pueden estar influyendo en los resultados aquí presentados. Un estudio sobre la violencia social en la delegación Iztapalapa señala que es la delegación más habitada y con mayor densidad poblacional de la Ciudad de México. Es donde se presenta mayor número de población marginada, con menor grado de escolaridad en su población, además que presenta otros problemas asociados con la pobreza, tales como servicios públicos deficientes, alta inmigración, altas tasas de maternidad juvenil, aumento en las adicciones y violencia social. Respecto a los niños y adolescentes, éstos están más expuestos a integrarse a bandas o pandillas juveniles, así como a formar parte del narcomenudeo (se estima que existen entre 150 y 190 bandas formadas por niños de 8 y 12 años, hasta adultos menores de 30). Además, es el mercado más grande de droga y armas del Distrito Federal (Yañéz, 2005). Cabe señalar que el autor de este estudio señala que los habitantes de la delegación Iztapalapa delinquen en otras delegaciones, especialmente en Benito Juárez. Estos datos toman relevancia respecto al hostigamiento escolar, ya que existen muchos estudios que indican que los niños que fueron agresores en la edad escolar cuando son adultos tienden a cometer más actos de vandalismo y delincuencia (Carlyle & Steinman, 2007; Crothers & Levinson, 2004; Seals & Young, 2003; Solberg & Olweus, 2003).

Existen otras diferencias sociodemográficas entre las delegaciones Benito Juárez e Iztapalapa. Mientras que en la primera es donde se reporta menor marginación -no sólo a nivel de la Ciudad de México, sino a nivel nacional-, en la segunda hay mayor marginación. En Benito Juárez la población cuenta con mayor educación e Iztapalapa ocupa en penúltimo lugar en cuanto a escolaridad de sus habitantes; en Benito Juárez existe menor nivel de rezago social y mayor nivel de PIB en toda la República y en Iztapalapa es inferior (CEFP, 2009).

De acuerdo a estos indicadores sociodemográficos se hace evidente el analizar el hostigamiento escolar desde una perspectiva ecológica-social, ya que esto permite explicar dicho fenómeno considerando a cada uno de los sistemas en los que se desenvuelven los alumnos y cómo éstos influyen en el desarrollo de conductas agresivas.

### **Análisis de cuestionarios sociométricos**

Es importante resaltar que los estudios basados en un solo método de evaluación tienden a subestimar el problema (Smith & Sharp, 1994) o sobreestimar a los alumnos que están en riesgo (Strohmeier et al., 2008). Por tal motivo en la tercera fase se utilizó el cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*” con otros dos cuestionarios de tipo sociométrico, tal como lo recomiendan Crothers y Levinson (2004) y Pellegrini y Bartini (2000). Es por ello que es recomendable no basarse sólo en los resultados del autoreporte, sino incluir lo que los compañeros observan y opinan respecto de unos y otros. Dicha información se obtiene por medio de los cuestionarios sociométricos, los cuales fueron aplicados en la tercera fase. A continuación se discuten los resultados obtenidos.

*Los más molestados(as).* En términos generales, el 10.4% de la muestra total de alumnos de escuelas urbanas fueron nominados como los más molestados, mientras que en las escuelas indígenas-rurales fueron nominados en esta categoría el 10.3%. Los porcentajes son muy similares. Sin embargo, las diferencias se observan entre los sexos. Pues en las escuelas urbanas los niños fueron significativamente más nominados como los molestados y en las escuelas indígenas fueron las niñas.

Los resultados del análisis de contenido respecto a las razones por las que los participantes consideraron que sus compañeros o ellos son molestados coinciden con las

características que algunos autores han asignado a las víctimas de hostigamiento escolar (Cerezo, 2001; Delfabbro et al., 2006; Frisén et al., 2007; Ma, 2002; Garaigordobil & Oñederra, 2010). De esta forma, se observa que una de las razones por las que son molestados es por su apariencia física menos atractiva. En el caso de las escuelas urbanas se categorizaron mayor porcentaje de respuestas en este rubro (21.5% urbanas vs 4.5% indígenas). Sin embargo, también consideran que son molestados por ser más atractivos, en este caso, en las escuelas indígenas el porcentaje fue mayor (1% urbanas vs 3.4% indígenas). Esto puede explicarse porque en las escuelas indígenas las niñas fueron significativamente más nominadas como molestadas, quizá las molestan porque son más atractivas.

Otra de las razones por las que son molestados es porque tienen problemas de coordinación o de salud (1.6% urbanas vs 0.6% indígenas). Esto coincide con otros estudios (Bourke & Burgman, 2010). El hecho de que los agresores se sirvan de la apariencia diferente de los demás, no significa que dichas diferencias sean la causa, aunque en realidad son variables mediadoras más no decisivas a la hora de agravar el problema.

Los alumnos también son molestados debido a que, o tienen mal desempeño escolar (6% urbanas vs 4.3% indígenas), o porque tienen buen desempeño escolar (3.7% urbanas vs 3.1% indígenas). Es importante señalar que los alumnos de escuelas urbanas utilizaron palabras más hirientes al referirse a los que tienen un mal desempeño escolar (es tonto, burro, menso, estúpido), en comparación con los de escuelas indígenas (reprobó, no sabe leer, no aprende, tiene mala calificación).

Frecuentemente se ha mencionado que las víctimas poseen ciertas características de personalidad que propician el hostigamiento escolar, aunque existe una gran discusión respecto a si son causas o consecuencias.

La falta de competencia social también se mencionó como razones por las que son molestados algunos alumnos, ya que son rechazados por sus compañeros (4.5% vs 8.5%). Uno de los motivos de los agresores es tener un estatus social mayor y, al elegir como víctimas a los rechazados por los demás, esto hace que se refuerce su conducta y que elija a este tipo de alumnos para agredirlos. Por otro lado, muestran signos de debilidad (4% vs

1%), de timidez (1.9% vs 2.9%), tienen baja popularidad entre sus compañeros (1.8% vs 1.7%).

Aquellos niños y niñas que muestran comportamientos que no se apegan a los estereotipos de género también son molestados (1.9% vs 1%). Asimismo, el pertenecer a un nivel socioeconómico bajo (1.5% vs 1.2%). Por último, es importante mencionar que algunos niños se enunciaron a sí mismos como los molestados del grupo y describieron las razones por las que consideran que los molestan (2.6% vs 8.5%). Éstas son muy diversas pero en general demuestran sentimientos de culpa o justifican las agresiones que reciben.

De acuerdo a este análisis se hace evidente que son variadas las razones por las que son molestados los alumnos tanto de escuelas urbanas como indígenas. Éstas tienen que ver con aspectos de su vida, desde su salud, apariencia física, forma de relacionarse con los demás, su desarrollo cognoscitivo, emocional, incluso sexual, así como el nivel socioeconómico al que pertenece. Aunque la constante fue ser diferente.

*Los más molestados.* Tanto en escuelas urbanas como en las indígenas, los niños son más nominados como los molestados (8.9% urbanas vs 9.9% indígenas). Hubo un 1.2% de las niñas en escuelas urbanas que fueron nominadas en esta categoría, mientras que en las indígenas no hubo ninguna.

La mayoría de las razones que enunciaron los participantes respecto a por qué algunos de sus compañeros molestan a los demás coinciden con las características de los agresores de hostigamiento escolar (Cerezo, 2001; Delfabbro et al., 2006; Frisén et al., 2007; Ma, 2002; Garaigordobil & Oñederra, 2010). Ser alto (1.3% urbanas vs 1.6% indígenas), fuerte (0.9% vs 0.2%), rudo (0.5% vs 2.1%), gordo (0.4% vs 0.6%) y guapo/bonita (.04% vs .02%) fueron características físicas que poseen los alumnos que son más molestados. Esto coincide con otros estudios (Aluedse, 2006; Cerezo, 2001; Ortega & Monks, 2008).

Respecto al desempeño escolar, los nominados como más molestados tienen un mal desempeño (2% vs 0.4%). Otros estudios reportan hallazgos similares (Johnson & Lewis, 1999; Murphy & Faulkner, 2011; Ortega & Mora-Merchán, 2008). En cuanto a su comportamiento, los más molestados muestran conductas de indisciplina en el aula (5.8%

vs 5.4%), así como conductas disruptivas (1.9% vs 5.6%), deseo por dominar a los demás (2.9% vs 0.8%) y no reconocen la autoridad del docente (0.6% vs 0.4%).

Respecto a su competencia social, los molestones son rechazados por sus compañeros (4.6% vs 10.1%), tienen un mal manejo de sus emociones, principalmente el enojo y frustración (4.6% vs 2.5%), muestran signos de superioridad (8.7% vs 5%) y algunos reconocen el dolor en aquellos que molestan (0.2% vs 0.2%).

Los nominados como los más molestones recurren a diferentes modalidades de agresión, ya sea física (10% vs 18.4%), verbal (14.4% vs 21.36%), social (3.8% vs 3.5%) y daño a la propiedad (2.5% vs 3.3%). Sólo en el caso de las escuelas urbanas se mencionó que los molestones recurren a los tocamientos sexuales (0.7%).

Los resultados muestran que los molestones ven a la agresión como algo cotidiano (12.9% vs 10.9%), les produce deleite o diversión molestar a los demás (8.7% vs 4.3%) o recurren a ésta para defenderse (1.8% vs 0.6%) y esto coincide con otros estudios (Monks & Smith, 2006). Hubo un porcentaje menor que mencionaron que algunos molestan porque buscan atención (1.1% vs 0.8%) o porque no tienen cariño o cercanía con su familia (0.9% vs 1%), lo cual coincide con literatura previa (Ledesma et al., 2010).

Este análisis cualitativo muestra que existen diversas razones por las que algunos alumnos molestan a los demás. Se destaca que los molestones son considerados por sus compañeros como aquellos que se relacionan con los demás de manera agresiva y que constantemente utilizan este medio. Finalmente, tanto en escuelas urbanas como en indígenas se mencionaron razones muy similares, aunque difieren en porcentaje. Al considerar los cuestionarios sociométricos como herramientas observacionales para identificar la incidencia del hostigamiento escolar, donde los alumnos fungen como observadores (Pellegrini & Bartini, 2000), se hace evidente que en ambos tipos de escuelas existe dicho hostigamiento.

### **Correlación autoreporte y cuestionarios sociométricos**

Existen diversos estudios en los que se han aplicado el autoreporte y el cuestionario sociométrico (Atria et al., 2007; Camodeca & Groossens, 2005; Fandrem et al., 2010; Groossens et al., 2006; Goethem et al., 2010; Pozzoli & Gini, 2010; Strohmeier et al., 2008),

lo que ha permitido una evaluación más integral (Cornell, Sheras, & Cole, 2006; Pellegrini & Bartini, 2000).

De acuerdo a los resultados en la presente investigación, al considerar sólo el autoreporte, el 27% de la muestra estaría involucrado como víctima (7.8%), agresor (8.9%) y víctima-agresor (8.9). Por otro lado, si se tomara en cuenta sólo la información del cuestionario sociométrico, los resultados indicarían que el 23.6% jugarían algún papel dentro del hostigamiento escolar (10.4% molestados, 10% molestones y 3.2% molestados-molestones). Los porcentajes son similares, sólo difieren por cuatro puntos. Con estos resultados se esperaría que la correlación entre autoreporte y sociométrico fuera alta, pero no es así. La escala víctima correlaciona bajo con las nominaciones recibidas como el más molestado del grupo (desde .17 a .27), lo mismo sucede entre la escala agresor y ser nominado como el más moleston (correlaciones entre .17 y .22). Estos resultados coinciden con otros estudios (Cornell & Brockenbrough, 2004; Lee & Cornell, 2010; Pellegrini & Bartini, 2000; Strohmeier et al., 2008). La razón por la que no correlacionan más alto ambos métodos se debe a que no proporcionan la misma información (Crothers & Levinson, 2004; Groosens et al., 2006; Strohmeier et al., 2008), por lo tanto no necesariamente los que se consideran a sí mismos como víctimas son los nominados como los más molestados o los que se autoperciben como agresores sean percibidos por los demás como los más molestones. A continuación se discuten los resultados al combinar la información del autoreporte y los cuestionarios sociométricos.

Algunos estudios han combinado la información del autoreporte y las nominaciones recibidas por los pares y determinaron tres grupos de víctimas y tres de agresores, verdaderos, autopercebidos y percibidos por otros. Se encontró que el 14% de su muestra fueron verdaderas víctimas, 23% víctimas autopercebidos y 7% víctimas percibidos por los otros (Graham, Bellmore, & Juvonen, 2003).

Strohmeier et al. (2008) aplicaron un autoreporte y un cuestionario sociométrico para identificar víctimas y agresores. Estos autores establecieron criterios similares a los utilizados en la presente investigación. Al comparar su estudio con el presente, se observaron los siguientes porcentajes (primero se presentan los porcentajes del estudio de Strohmeier et al. (2008) y, posteriormente, los que se obtuvieron en la presente

investigación): verdaderas víctimas (12.5% vs 1.41%), víctimas autopercibidas (17.2% vs 5.6%), víctimas percibidas por otros (10.7% vs 7.5%), verdaderos agresores (13.6% vs 2%), agresores autopercebidos (22.1% vs 7.18%), agresores percibidos por otros (12.9% vs 6.9%). Las discrepancias entre ambos resultados son muy altas, más aún en las verdaderas víctimas y agresores. Esto puede ser explicado por varias razones. La primera de ellas es porque en el estudio de Strohmeier et al. (2008) el autoreporte que utilizaron evalúa al hostigamiento escolar en términos de la frecuencia de agresiones recibidas y ejercidas, mientras que en el presente estudio se incluyó, además de la frecuencia, el daño percibido.

La segunda se debe a la deseabilidad social que está presente en la mayoría de los estudios que utilizan autoreportes (Babbie, 2005). Existe una alta tendencia a responder de manera socialmente aceptable y difícilmente los agresores declararían abiertamente su participación activa. En el caso de las víctimas también existe una renuencia a reconocerse debido a que es más aceptable y menos vergonzoso ser agresor que víctima (Cerezo, 2006; Mellor, 2008).

Por otro lado, algunos autores consideran que las víctimas tienden a exagerar su participación (Goossens et al., 2006). Otros recomiendan que aquellos que se perciben a sí mismos en uno u otro papel y que sus compañeros no los perciben así, entonces no se consideren como tal y que es necesario trabajar la percepción que tienen más que tratarlos como víctimas y/o agresores (Crothers & Levinson, 2004; Perry et al., 1988). Pellegrini et al. (2000) señalaron que los sociométricos son un tipo de observación en el que los alumnos funcionan como observadores y sus valoraciones están más apegadas a la realidad, ya que dichas observaciones las han realizado en un periodo de tiempo relativamente largo.

De acuerdo con los autores anteriormente citados, aquellos alumnos autopercebidos en uno u otro perfil, quedarían fuera. Sin embargo, en la presente investigación no sólo se les solicitó a los alumnos que nominaran a sus compañeros, sino que mencionaran las razones de sus nominaciones. Esta información enriquece el trabajo, ya que permite hacer un análisis más profundo y completo, por ejemplo algunos de los “autopercebidos” sí recibieron nominaciones pero la cantidad no es suficiente para ser asignados en el rubro “percibido por los demás” y por ello se les asignó el nombre de “en riesgo de ser víctimas,

agresores o víctimas-agresores”; otros en cambio, no recibieron ninguna nominación, por lo tanto no dijeron nada sobre ellos.

Estos resultados permiten obtener un panorama más exacto respecto al hostigamiento escolar, ya que al combinar la información del autoreporte, las nominaciones de los cuestionarios sociométricos y las razones de dichas nominaciones, da como resultado un perfil de cada alumno involucrado de una u otra manera en el hostigamiento escolar. Asimismo, se pueden identificar las razones por las que son más molestados, por qué molestan a los demás o qué sucede cuando juegan ambos papeles. Dicha información es de gran utilidad para la intervención y/o prevención, dado que se conoce con mayor exactitud qué aspectos hay que trabajar con cada uno, incluso dividirlos en grandes grupos y así diferenciar la intervención para promover aspectos específicos ya sea para espectadores, víctimas, para agresores o para víctimas-agresores.

### **Influencia de la preferencia del docente y el papel que se juega en la dinámica del hostigamiento escolar**

La hipótesis de este trabajo fue que la preferencia del docente influía en el papel que los alumnos juegan en la dinámica del hostigamiento escolar y los resultados indican que ser menos preferido por el docente influye en el papel que juegan en la dinámica del hostigamiento escolar y esto coincide con los estudios que han analizado esta relación (Bacchini & Affuso, 2009; Cassidy, 2009; Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink, & Birchmeier, 2009; Nation, Vieno, Perkins, & Santinello, 2008). Existe una alta correlación entre la relación docente-alumnos y la competencia emocional y social de los estudiantes (Babad, 1995; Chang et al., 2007; Davis & Lease, 2007; García et al., 2011; Jerome et al., 2009; Mercer & DeRosier, 2010; Pianta, Stuhlman, & Hamre, 2002; Wei, Williams, Chen, & Chang, 2010; Taylor, 1989).

El hostigamiento escolar, al ser un problema de convivencia entre los alumnos, se ve influenciado por las expectativas y trato diferenciado de los docentes, entonces se verá afectado por la preferencia del docente, tal como se ha comprobado con el efecto *Pygmalion* de Rosenthal y Jacobson (1968). Éste se refiere a que los alumnos tratan a sus compañeros como los trata el profesor, incluso se ha constatado un alto grado de coincidencia entre las evaluaciones de los alumnos y docentes, principalmente cuando

evaluán negativamente a sus compañeros (Cava et al., 2006) o cuando valoran las cualidades de los alumnos que tienen menos conflictos con el profesor (Helsen, Vollebergh, & Meeus, 2000). Tal parece que la relación docente-alumnos es fuente de información relevante cuando los compañeros realizan juicios de aceptación y rechazo respecto a sus pares (Hughes & Kwok, 2006; Jiménez, Moreno, Murgui, & Musitu, 2008).

Con los hallazgos presentados en el presente trabajo se comprueba que la relación entre docentes y alumnos en términos de preferencia del docente, influye también en el hostigamiento escolar y se podría afirmar que ser menos preferido es un factor de riesgo para involucrarse en esta problemática. Esto puede deberse a que los niños que sienten que son tratados injustamente por los profesores, a su vez pueden tratar mal a otros ya sea para aliviar su dolor, sacar su frustración o como una forma de volver a tomar el sentido de control a través del poder y dominio, tal como lo sugieren otros autores (Carney & Merrel, 2001; Pellegrini & Long, 2002; Pellegrini, 2001; Roberts & Morotti, 2000).

Cabe recordar que además de que los alumnos nominaron a los más y menos preferidos, también mencionaron las razones de sus nominaciones y de acuerdo al análisis cualitativo de sus respuestas se comprueba lo que Davis y Lease (2007) afirman, ya que los alumnos perciben la expresión verbal y no verbal que los docentes manifiestan cuando tratan diferente a sus alumnos, por lo tanto, siendo ellos los principales afectados, son capaces de reportar el trato positivo o negativo que reciben de sus docentes, aunque éstos lo nieguen.

Las razones por las que algunos alumnos son nominados como los más preferidos coinciden con algunas características que otros investigadores han señalado. Entre las más evidentes están que poseen un buen desempeño académico, son inteligentes (Taylor, 1989), disciplinados (Babad, 1993) y se portan bien (Nesdale & Pickering, 2006). Esto sugiere que cuando exista una relación positiva entre docentes y alumnos habrá mayor compromiso académico por parte de los alumnos y se reflejará en mejores aprendizajes y relaciones sociales óptimas con sus iguales.

Tal como se mencionó anteriormente, existe alguna probabilidad de que los más preferidos sean percibidos por los demás como víctimas, esto podría deberse a las opiniones

negativas que tienen de ellos, dado que enunciaron que los más preferidos *se creen mucho, son lambiscones o mustias*. En este sentido, habrá que recordar que existen dos tipos de preferidos, los impopulares quienes les agradan sólo a los profesores y los populares que les agradan tanto a alumnos como profesores, quizá en este caso se trata de alumnos impopulares y esto coincide con lo que mencionan Davis y Lease (2007). También puede estar influyendo que el docente muestre un trato más cordial hacia ellos, tales como otorgarles privilegios, prestarles mayor atención o ser más afectivos y esto genera cierto enojo en los demás.

Las características que los alumnos enunciaron respecto a los más y menos preferidos por el docente coinciden con la mayoría de los estudios realizados (Babad, 1993; 1995; Barboza et al., 2009; Chang et al., 2004; Cheng et al., 2003; Davis & Lease, 2007; Díaz-Aguado, 1994; García et al., 2011; Hamre & Pianta, 2001, 2005; Hughes & Kwok, 2006; Ladd & Birch, 1999; Leflot et al., 2011; Martin, 2002; Mercer & DeRosier, 2008, 2010; Nesdale & Pickering, 2006; Pianta, 1999; Stevens, 2009; Stuhlman & Pianta, 2002; Taylor, 1989; Trianes et al., 2006; Wetzel & Asher, 1995; Yoneyama & Naito, 2003). En cuanto a las características de los menos preferidos, éstas coinciden con lo que otros autores han denominado desórdenes externalizados o comportamientos que manifiesta un niño socialmente inmaduro (Achenbach & Rescorla, 2001). Entre las que enunciaron se encontraron las siguientes: conductas de indisciplina, son agresivos con sus compañeros y docente, no respetan las reglas, rompen objetos y muestran pocas habilidades sociales. No obstante, hubo un alto porcentaje de respuestas que indican que los niños menos preferidos tienen un mal desempeño escolar (tabla 25, pag. 127). Estas conductas se desencadenan por la humillación, frustración y enojo mal manejados (Farmer, Compton, Burns, & Robertson, 2002) y, por lo tanto, pueden influir para que los alumnos se involucren más en conductas violentas dentro del aula y sean permanentemente rechazados (Birch & Ladd, 1998; Blankemeyer, Flannery, & Vazsonyi, 2002; Flaspohler et al., 2009; Zettergren, 2003).

Finalmente, la teoría del sistema diádico propone que la relación alumno-docente es bidireccional (Pianta, 1999). Por lo tanto, se sugiere que en futuras investigaciones se analice dicha bidireccionalidad para identificar si la preferencia del docente influye en el

comportamiento agresivo de los alumnos menos preferidos o el comportamiento agresivo de algunos alumnos influye para ser los menos preferidos por el docente.

Por lo anteriormente señalado, se hace evidente involucrar de manera activa a los docentes para prevenir y atender el hostigamiento escolar desde la perspectiva del trato que proporcionan a sus alumnos, el cual se debería centrar en uno más equitativo, es decir, proporcionar atención igualitaria, tanto a los alumnos con dificultades en su desarrollo emocional y social, como aquellos que no las tienen. Asimismo, la intervención podría estar dirigida a poner énfasis en la relación docente-alumnos considerados víctimas, agresores y víctimas agresores.

### **Limitaciones y propuestas**

El presente trabajo contribuye a la explicación del hostigamiento escolar (*bullying*), principalmente porque propone un método para identificar el papel que juega cada alumno en este proceso. Dicho método no se limita sólo a identificar cómo se autoperciben los alumnos, sino que integra la percepción que tienen los demás sobre ellos, así como la información cualitativa que proporcionan en los cuestionarios sociométricos. Esta información es de gran utilidad para tener un perfil más exacto de cada alumno, pues los demás tienen la oportunidad de enunciar sus opiniones, lo cual refleja, hasta cierto punto, cómo es tratado dentro del grupo. En cuanto a la información cuantitativa que arroja el método aquí propuesto, se incluye no sólo la frecuencia de las agresiones, sino el daño percibido, lo cual permite identificar la intencionalidad de las agresiones observadas, recibidas y ejercidas. Por lo tanto, es un método integral, sin embargo, sería conveniente analizar su validez concurrente en futuras investigaciones.

Por otro lado, una de las limitaciones más evidentes de este trabajo fueron los estudios realizados en comunidades indígenas. Si bien este trabajo es el primero reportado en México respecto a cómo se comporta este fenómeno en este contexto sociocultural, no deja de ser sólo un estudio exploratorio, por lo que no se pueden generalizar sus resultados y mucho menos llegar a conclusiones específicas. Esto se debió a las inconsistencias en la aplicación de los instrumentos, por lo que se sugiere realizar estudios mejor sistematizados

que programen el tiempo y recursos humanos y financieros *ad hoc* para este tipo de contextos. En caso de que se llegaran a realizar, seguramente aportarán conocimiento relevante para la comprensión del hostigamiento escolar.

A pesar de que el objetivo principal de esta investigación fue explicar cómo influye la preferencia del docente sobre el hostigamiento escolar, la relación docente-alumnos, al ser bidireccional, hace necesario que se desarrollen más investigaciones que permitan analizar cómo el papel que juegan los alumnos en la dinámica del hostigamiento escolar influye en la preferencia del docente.

Finalmente, los resultados obtenidos en escuelas urbanas pueden tener implicaciones relevantes para el desarrollo de programas preventivos, así como para el diseño de estrategias específicas de acuerdo a cada grupo involucrado, es decir, acciones diferenciadas dirigidas a espectadores, víctimas, agresores y víctimas-agresores. De esta forma se podrá proporcionar herramientas adecuadas según el papel que juegan los diversos grupos y su nivel de involucramiento. Dichas acciones pueden incluir el mejoramiento de la relación con el docente.

## Referencias

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the child behavior checklist*. EEUU: ASEBA.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Almeida, A., Lisboa, C., & Caurcel, M. J. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 107-118.
- Aluedse, O. (2006). Bullying in Schools: A Form of Child Abuse in Schools. *Educational Research Quarterly*, 30(1), 37-49.
- Archundía, M. (31 de mayo de 2009, 31 de mayo de 2009). Casos de bullying en el DF van en aumento, *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/601534.html>
- Arruga, A. (1992). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 372-387. doi: 10.1080/17405620701554560
- Avgitidou, S. (2001). Peer Culture and Friendship Relationships as Contexts for the Development of Young Children's Pro-social Behaviour. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 145-152. doi: 10.1080/09669760120053510
- Avilés, J. (2003). *Intimidación y maltrato entre el alumnado*. [versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de: [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestinv/Sindicato\\_STEE-Bullying\\_Intimidacion\\_%20y%20maltrato\\_entre\\_alumnos.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestinv/Sindicato_STEE-Bullying_Intimidacion_%20y%20maltrato_entre_alumnos.pdf)
- Avilés, J., & Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEL. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Babad, E. (1993). Teachers' differential behavior. *Educational Psychology Review*, 5(4), 347.

- Babad, E. (1995). The “teacher’s pet phenomenon”, students’ perception of teachers’ differential behavior, and students’ morale. *Journal of Educational Psychology*, 87, 361-375.
- Babbie, E. R. (2005). *The basics of social research* (3rd ed.). Belmont: Wadsworth.
- Bacchini, E., & Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of Community & Applied Psychology*, 19, 17-32.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Hernández, E., & García, M. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: INEE.
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30(5), 343-355. doi: 10.1002/ab.20043
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth & Adolescence*, 38(1), 101-121. doi: 10.1007/s10964-008-9271-1
- Bilgic, E., & Yurtal, F. (2009). An investigation of bullying according to classroom climate. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 180-194.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children’s interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18, 117-127.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J., & Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children’s perception of the child-teacher relationship. *Psychology in the schools*, 39, 293-304.
- Bond, L., Wolfe, S., Tollit, M., Butler, H., & Patton, G. (2007). A Comparison of the Gatehouse Bullying Scale and the Peer Relations Questionnaire for Students in Secondary School. *Journal of School Health*, 77(2), 75-79. doi: 10.1111/j.1746-1561.2007.00170.x

- Bourke, S., & Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: How children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society, 25*(3), 359-371. doi: 10.1080/09687591003701264
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (5th ed., Vol. 1, pp. 993-1029). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106*, 676-713.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., & Zamalvide, G. (2005). Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica, 3*(3), 173-186.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: the importance of bullying role and perspective. *Educational Research, 47*(1), 93-105. doi: 10.1080/0013188042000337587
- Carlyle, K. E., & Steinman, K. J. (2007). Demographic Differences in the Prevalence, Co-Occurrence, and Correlates of Adolescent Bullying at School. *Journal of School Health, 77*(9), 623-629. doi: 10.1111/j.1746-1561.2007.00242.x
- Carney, A., & Merrel, K. (2001). Bullying in Schools: Perspectives on understanding and preventing an International Problem. *School Psychology International, 21*, 364-382.
- Caroll, A. (2002). At risk and no risk adolescent girls in single-sex and mixed-sex school setting: an examination of their goals and reputation. *Westminster studies in education, 2*, 147-162.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimization in school children: the role social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education, 12*(1), 63-76. doi: 10.1007/s11218-008-9066-y
- Cava, M., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema, 18*(3), 367-373.

- CEFP. (2009). *Perfil sociodemográfico del Distrito Federal. Cámara de diputados*. Recuperado de: <http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/2009/cefp0372009.pdf>
- Celbiş, O., Karaoğlu, L., Eğri, M., & Özdemir, B. (2012). Violence among high school students in Malatya: a prevalence study. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 42(2), 343-350. doi: 10.3906/sag-1102-1394
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17(1), 37-43.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, 333-352. Recuperado de [http://www.acosomoral.org/pdf/Art\\_9\\_115.pdf](http://www.acosomoral.org/pdf/Art_9_115.pdf)
- Cerezo, F. (2010). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 2, 27-34.
- Chang, L., Liu, H., Fung, K. Y., Wang, Y., Wen, Z., Li, H., & Farver, J. M. (2007). The mediating and moderating effects of teacher preference on the relations between students' social behaviors and peer acceptance. *Merril-Palmer Quarterly*, 53(4), 603-630.
- Chang, L., Liu, H., Wen, Z., Fung, K., Wang, Y., & Xu, Y. (2004). Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on Chinese adolescents' perceptions of antisocial and prosocial behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 369-380. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.369
- Charry, C. A. (2006). Perspectivas conceptuales sobre la ciudad y la vida urbana: el problema de la interpretación de la cultura en contextos urbanos. *Antípoda*(2), 209-228.
- Chen, X., Chang, L., & He, Y. (2003). The Peer Group as a Context: Mediating and Moderating Effects on Relations Between Academic Achievement and Social Functioning in Chinese Children. *Child Development*, 74(3), 710-727. doi: 10.1111/1467-8624.00564

- Cheng, Y., Newman, I. M., Qu, M., Mbulo, L., Chai, Y., Chen, Y., & Shell, D. F. (2010). Being Bullied and Psychosocial Adjustment Among Middle School Students in China. *Journal of School Health, 80*(4), 193-199. doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00486.x
- Chung, H. L., & Steinberg, L. (2006). Relations between neighborhood factors, parenting behaviors, peer deviance, and delinquency among serious juvenile offenders. *Developmental Psychology, 42*(2), 319–331. doi: 10.1037/0012-1649.42.2.319
- Cole, M. (2006). Culture and cognitive development in phylogenetic, historical, and ontogenetic perspective. En W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- CONEVAL. (2010). Índice de Rezago Social 2010. Recuperado en: <http://www.coneval.org.mx>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. R., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65–83. doi: 10.1037/a0020149
- Cooley-Strickland, M., Quille, T. J., Griffin, R. S., Stuart, E. A., Bradshaw, C. P., & Furr-Holden, D. (2009). Community Violence and Youth: Affect, Behavior, Substance Use, and Academics. *Clinical Child & Family Psychology Review, 12*(2), 127-156. doi: 10.1007/s10567-009-0051-6
- Cornell, D. G., & Brockenbrough, K. (2004). Identification of Bullies and Victims: A Comparison of Methods. *Journal of School Violence, 3*(2/3), 63-87. doi: 10.1300/J202v03n02\_05
- Cornell, D. G., Sheras, P. L., & Cole, J. C. M. (2006). Assessment of bullying. En S. R. Jimmerson & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. USA: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Corraliza, J. A. (2000). Vida urbana y exclusión social. *Intervención Psicosocial, 9*(2), 169-183.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying on the playground and in the classroom. *International Journal of School Psychology, 21*(1), 22-36.

- Crick, N., & Bigbee, M. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(2), 337–347.
- Crothers, L. M., & Levinson, E. M. (2004). Assessment of Bullying: A Review of Methods and Instruments. *Journal of Counseling & Development, 82*(4), 496-503.
- Dabbs, J. M., Frady, R. L., Carr, T. S., & Besch, N. F. (1987). Saliva, testosterone, and criminal violence in young adult prison inmates. *Psychosomatic Medicine, 49*(2), 174-182.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. *Journal of School Health, 73*(9), 347-349.
- Davis, H., & Lease, M. (2007). Perceived organizational structure for teacher liking: the role of peers' perceptions of teacher liking in teacher-student relationship quality, motivation, and achievement. *Social Psychology Educational, 10*(4), 403-427. doi: 10.1007/s11218-007-9031-1
- De la Fuente, J. (1944). *Cooperación indígena y cooperativismo moderno*. México: Fondo de Cultura Económica.
- del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., & Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje, 26*(1), 9-24.
- Del Barrio, V., Carrasco, M. A., Rodríguez, M. A., & Gordillo, R. (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy, 9*(1), 101-107.
- del Barrio, V., Carrasco, M. Á., Rodríguez, M. A., & Gordillo, R. (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy, 9*(1), 101-107.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology, 76*(1), 71-90. doi: 10.1348/000709904X24645

- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-arceo.pdf>
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61(5), 1289-1309.
- Dulmus, C., Sowers, K., & Theriot, M. (2006). Prevalence and bullying experiences of victims and victims who become bullies (bully-victim) at rural schools. *Victims and offenders*, 1(1), 15-31. doi: 10.1080/15564880500498945
- Dyer, K., & Teggart, T. (2007). Bullying Experiences of Child and Adolescent Mental Health Service-users: A Pilot Survey. *Child Care in Practice*, 13(4), 351-365. doi: 10.1080/13575270701488733
- Dzib, J. P., Ordóñez, G., & Godoy-Cervera, V. (2009). *Bullying: comportamiento antisocial en estudiantes de educación media superior*. México: Instituto interdisciplinario de Psicología Jurídica S. C. P.
- Díaz-Aguado, M. J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programa para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (5 ed., Vol. 3). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2004). Moral cognitions and prosocial responding in adolescence. En R. Lerner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Elliot, M. (2008). Intimidadores y víctimas. En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elliot, M., & Kilpatrick, J. (2002). *How to stop bullying: A Kidscape Training Guide*. Londres: Kidscape.
- Erling, A., & Hwang, C. P. (2004). Swedish 10-Year-Old Children's Perceptions and Experiences of Bullying. *Journal of School Violence*, 3(1), 33-43. doi: 10.1300/J202v03n01\_04

- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B., & Smith, P. K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior, 30*(1), 71-83. doi: 10.1002/ab.20006
- Eslea, M., & Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research, 42*(2), 207-217.
- Fagot, B. J., Rodgers, C. S., & Leinbach, M. D. (2000). Theories of gender socialization. En T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender*. Mahwah: Erlbaum.
- Fandrem, H., Ertesvåg, S. K., Strohmeier, D., & Roland, E. (2010). Bullying and affiliation: A study of peer groups in native and immigrant adolescents in Norway. *European Journal of Developmental Psychology, 7*(4), 401-418. doi: 10.1080/17405620802335075
- Farmer, E. M. Z., Compton, S. N., Burns, B. J., & Robertson, E. (2002). Review of the evidence base for treatment of childhood psychopathology: Externalizing disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(6), 1267-1302. doi: 10.1037/0022-006X.70.6.1267
- Fernandes, M., Rodrigues, L. R., & Vinícius, M. (2010). Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo. *Psicologia: Teoria e Prática, 12*(1), 32-42.
- Fite, P., Stoppelbein, L., & Greening, L. (2009). Proactive and reactive aggression in a child psychiatric inpatient population: Relations to psychopathic characteristics. *Criminal Justice and Behavior, 36*(5), 481-493.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools, 46*(7), 636-649.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research, 45*(3), 231-247.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology, 75*(2), 313-328. doi: 10.1348/000709905X25517

- Frisén, A., Jonsson, A.-k., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42(168), 749-761.
- Furlan, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631-639.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, F. J., Marande, G., Mora, I. G., Milián, I., Torres, O., Sanchíz, M. L., . . . Martín, A. (2011). La imagen que el profesor tiene de los alumnos y la aceptación de los alumnos por sus iguales en primero de primaria. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_75/nr\\_820/a\\_11087/11087.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_75/nr_820/a_11087/11087.html)
- García, M. P. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1005-1026.
- García, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The Role of Masculinity in Children's Bullying. *Sex Roles*, 54(7), 585-588. doi: 10.1007/s11199-006-9015-1
- Goethem, A. J., Scholte, R., & Wiers, R. (2010). Explicit- and implicit bullying attitudes in relation to bullying behavior. *Journal Abnormal Child Psychology*, 38(6), 829-842. doi: 10.1007/s10802-010-9405-2
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New Participant Role Scales: comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32(4), 343-357. doi: 10.1002/ab.20133
- Graham, S., Bellmore, A., & Juvonen, J. (2003). Peer victimization in middle school: When self- and peer views diverge. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 117-137. doi: 10.1300/J008v19n02\_08
- Gülay, H. (2011). Assesment of the prosocial behaviors of young children with regard to social develoment, social skills, parental acceptance-rejection and peer relationship. *Journal of instructional psychology*, 38(3), 164-172.

- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., . . . Craig, W. (2010). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of adolescence*. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.09.008
- Hazemba, A., Siziya, S., Muula, A. S., & Rudatsikira, E. (2008). Prevalence and correlates of being bullied among in-school adolescents in Beijing: results from the 2003 Beijing Global School-Based Health Survey. *Annals of General Psychiatry*, 7(6), 1-6. doi: 10.1186/1744-859X-7-6
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
- Houlston, C., & Smith, P. K. (2009). The impact of a peer counselling scheme to address bullying in an all-girl London secondary school: A short-term longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 69-86.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect to teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43(6), 465-480.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.
- Isernhagen, J., & Harris, S. (2004). *A comparison of bullying in four rural middle and high schools*. Conferencia presentada en la NREA Convention, Indianapolis, Indiana.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x
- Jiménez, T. I., & Lehalle, H. (2012). La Violencia Escolar entre Iguales en Alumnos Populares y Rechazados. *Intervención Psicosocial*, 21(1), 77-89.
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 227-236.

- Joffre-Velázquez, V. M., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A. H., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S., & Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193-202.
- Johnson, D., & Lewis, G. (1999). Do You Like What You See? Self-perceptions of Adolescent Bullies. *British Educational Research Journal*, 25(5), 665.
- Jones, S. E., Haslam, S. A., York, L., & Ryan, M. K. (2008). Rotten apple or rotten barrel? Social identity and children's responses to bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(1), 117-132. doi: 10.1348/026151007X200385
- Jong-Un, K. (2006). The Effect of A Bullying Prevention Program on Responsibility and Victimization of Bullied Children in Korea. *International Journal of Reality Therapy*, 26(1), 4-8.
- Khoury-kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The Contributions of Community, Family, and School Variables to Student Victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3/4), 187-204.
- Kimble, C., Hirt, E., Díaz-Loving, R., Hosch, H., Lucker, W., & Zárate, M. (2002). *Psicología social de las Américas*. México: Pearson.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010a). Bystanders' Behaviors Moderate the Effects of Risk Factors on Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010b). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282. doi: 10.1353/mpq.0.0052
- Laca, F., & Mejía, J. (2007). Actitudes ante la violencia, bienestar subjetivo e individualismo en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e investigación en psicología*, 12(2), 301-313.
- Ladd, G. W., & Birch, S. H. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70(6), 1373.

- Ledesma, L. E. B., Valadez Figueroa, I. D. L. A., Aguilar, H. R. G., Amador, A. L. B., De La Cruz, A. J. L., Villalobos, H. P., & Trujillo, B. D. M. (2010). Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 553-569.
- Lee, T., & Cornell, D. (2010). Concurrent Validity of the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Journal of School Violence*, 9(1), 56-73. doi: 10.1080/15388220903185613
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Verschueren, K., Onghena, P., & Colpin, H. (2011). Transactional Associations Among Teacher Support, Peer Social Preference, and Child Externalizing Behavior: A Four-Wave Longitudinal Study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(1), 87-99. doi: 10.1080/15374416.2011.533409
- Letamendia, R. (2002). El maltrato en contextos escolares. *Revista Psicodidáctica*, 13, 1-12.
- Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The Role of Peer Bystanders in School Bullying: Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools. *Theory Into Practice*, 44(4), 329-336. doi: 10.1207/s15430421tip4404\_6
- Lohaus, A., Keller, H., Lamm, B., Teubert, M., Fassbender, I., Freitag, C., . . . Schwarzer, G. (2011). Infant development in two cultural contexts: Cameroonian Nso farmer and German middle-class infants. *Journal of Reproductive & Infant Psychology*, 29(2), 148-161. doi: 10.1080/02646838.2011.558074
- López, N., & Barajas, V. (2010). Identidad y acción colectiva a través del trabajo de tequio para el cuidado y preservación de recursos naturales en la subregión alta mixe del Estado de Oaxaca. Recuperado en [http://octi.guanajuato.gob.mx/sinnco/formulario/MT/MT2010/MT8/SESION3/MT83\\_NLOPEZS\\_120.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/sinnco/formulario/MT/MT2010/MT8/SESION3/MT83_NLOPEZS_120.pdf)
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), 63-89.
- Manríquez-López, L., & Acle, G. (2006). Bilingüismo y competencia lingüística: diferencias en las subcompetencias lingüísticas Náhuatl-Español. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 267-274.

- Marini, Z. A., Dane, A. V., & Bosacki, S. L. (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior, 32*(6), 551-569. doi: 10.1002/ab.20155
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing model for student achievement. *Australian Journal of Education, 46*, 34-49.
- Martínez-Monteaquedo, M. C., Inglés, C. J., Trianes, M. V., & García-Fernández, J. M. (2011). Perfiles de ansiedad escolar: diferencias en clima social y violencia entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(3), 1023-1042.
- Marín, A. (2005). *Programa de prevención el abuso sexual infantil dirigido a padres e hijos*. (Licenciatura), UNAM, México.
- Matlin, M. W. (2004). *The psychology of women*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Maya, M. C. (2011). *La violencia entre adolescentes en el contexto escolar: características de los tipos y los roles de violencia entre hombres y mujeres de secundaria y preparatoria*. (Licenciatura), UNAM, México.
- Mazón, J. C. (2012). Influencia del mejoramiento ambiental del salón de clases en la reducción del maltrato entre pares. (Maestría), UNAM, México.
- Mellor, A. (2008). Ayuda para las víctimas. En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against Bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior, 29*(1), 1-14. doi: 10.1002/ab.80012
- Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal School Psychology, 46*(6), 661-685. doi: 10.1016/j.jsp.2008.06.006

- Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2010). A prospective investigation of teacher preference and children's perceptions of the student-teacher relationship. *Psychology in the Schools, 47*(2), 184-192.
- Meulen, K. V., Soriano, L., Granizo, L., Del Barrio, C., Korn, S., & Schäfer, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje, 26*(1), 49-62.
- Monjas, I., & Avilés, J. (2004). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: REA.
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(4), 801-821. doi: 10.1348/026151005x82352
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en centros escolares: Una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación, 18*, 189-204.
- Moreno, M., Vacas, C., & Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación, 40*(6), 6-15.
- Murphy, S., & Faulkner, D. (2011). The Relationship between Bullying Roles and Children's Everyday Dyadic Interactions. *Social Development, 20*(2), 272-293. doi: 10.1111/j.1467-9507.2010.00597.x
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D., & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: an analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 18*(3), 211-232. doi: 10.1002/casp.921
- Natvig, G., Albreksten, G., & Qvarnstrom, F. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology, 6*(4), 365-377. doi: 10.1177/135910530100600401
- Navarrete, F. (2004). *Los pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México: CDI.
- Neal, J. W., Cappella, E., Wagner, C., & Atkins, M. S. (2011). Seeing Eye to Eye: Predicting Teacher-Student Agreement on Classroom Social Networks. *Social Development, 20*(2), 376-393. doi: 10.1111/j.1467-9507.2010.00582.x
- Nesdale, D., & Pickering, K. (2006). Teachers' reactions to children's aggression. *Social Development, 15*(1), 109-127. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00332.x

- Nishina, A. (2004). A theoretical review of Bullying: Can it be eliminated? En C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying implications for the classroom*. Oxford: Elsevier.
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H., & Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health & Development*, 31(6), 693-701. doi: 10.1111/j.1365-2214.2005.00559.x
- Olthof, T., & Goossens, F. A. (2008). Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents' Bullying-Related Behavior and the Acceptance they Desire and Receive from Particular Classmates. *Social Development*, 17(1), 24-46. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00413.x
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. United Kingdom: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Swenden. En P. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Olweus, D. (2002). *General information about the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, PC program and teacher handbook*. Bergen, Norway: Mimeo, Research Center for Health Promotion, University of Bergen.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Oros, L. B., & Rubilar, J. V. (2011). Fortalecimiento emocional de las familias en contexto de pobreza. *Suma Psicológica*, 18(2), 1-30.
- Ortega, R. (s.f.). *Programa educativa de prevención del maltrato entre compañeros y compañeras*. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega.pdf>.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R., & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.

- Peets, K., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2011). Actualization of Social Cognitions into Aggressive Behavior toward Disliked Targets. *Social Development, 20*(2), 233-250. doi: 10.1111/j.1467-9507.2010.00581.x
- Pellegrini, A., & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 259-280.
- Pellegrini, A. D. (2001). The Roles of Dominance and Bullying in the Development of Early Heterosexual Relationships. *Journal of Emotional Abuse, 2*(2/3), 63-73.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 360-366. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.360
- Pereira, A. (s.f.). La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs la educación privada. Recuperado de [http://www.siteal.iipeoei.org/sites/default/files/educacion\\_publica\\_vs\\_educacion\\_privada.pdf](http://www.siteal.iipeoei.org/sites/default/files/educacion_publica_vs_educacion_privada.pdf)
- Pereira, B., Neto, C., Smith, P., & Angulo, J. C. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación, 14*(3), 297-311.
- Perry, G., Kusel, J., & Perry, C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*(6), 807-814. doi: 10.1037/0012-1649.24.6.807
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washintong: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How schools can do it better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development, 2002*(93), 91-107.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2005). Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachiller. España: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI).
- Polo, A. J., & López, S. R. (2009). Culture, Context, and the Internalizing Distress of Mexican American Youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38*(2), 273-285. doi: 10.1080/15374410802698370

- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827. doi: 10.1007/s10802-010-9399-9
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., & Ruiz, G. (2010). Capacidad de disfrute y percepción de apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (bullying). *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 139-162.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children: Implications for psychological wellbeing. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42. doi: 10.1080/00224545.1993.9712116
- Roberts, W. B., & Morotti, A. A. (2000). The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *The Professional School Counselor*, 4(2), 148-155.
- Rocha, C. C., & Espejel, M. M. P. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de mérida, yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842.
- Rocha, S. T. (2004). *Socialización, cultura e identidad de género: El impacto de la diferenciación entre los sexos*. (Doctorado), UNAM, México.
- Roland , E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312. doi: 10.1080/0013188022000031597
- Rolider, A., & Ochayon, M. (2005). Bystander Behaviours Among Israeli Children Witnessing Bullying Behaviour In School Settings. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 36-39. doi: 10.1111/j.0264-3944.2005.00330.x
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion en la escuela*. Madrid: Marova.
- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. En W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Ruz, M. H. (2006). *Mayas: primera parte*. México: CDI-PNUD.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukialnen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Sanders, C., & Phye, G. (2004). *Bullying implications for the classroom*. Oxford: Elsevier.
- Sanmartín, J. (2006). Conceptos y tipos de violencia escolar. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Santrock, J. (2008). *Desarrollo infantil*. México: McGraw Hill.
- Save the Children. (2003). *Diagnóstico sobre la situación de niñas, niños y adolescentes en 21 países de América Latina*. Lima: Informe de noticias aliadas para Save the Children-Suecia.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- SEDF-UIC. (s.f.). Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras. Recuperado de [http://www.educacion.df.gob.mx/se//imagenes/temporales/estudio\\_exploratorio\\_2009\\_baja.pdf](http://www.educacion.df.gob.mx/se//imagenes/temporales/estudio_exploratorio_2009_baja.pdf)
- SEP-UNICEF. (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica de México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Shaffer, D. F. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. España: Thompson.
- Sigüenza, S. (2010). Experiencias educativas entre los mayas de Yucatán: retos y debilidades. *Desacatos*, 33, 183-186.
- SITEAL. (2011). Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina. Recuperado de [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_dato\\_destacado\\_sector\\_de\\_gestion\\_20110906.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dato_destacado_sector_de_gestion_20110906.pdf)
- Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A Cross-National Perspective*. New York: Routledge.

- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, *49*(4), 376-385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. New York: Routledge.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, *29*(3), 239-268. doi: 10.1002/ab.10047
- Stephenson, P., & Smith, D. (2008). Por qué algunas escuelas no tienen acosadores. En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 56-78). México: Fondo de Cultura Económica.
- Stevens, P. A. J. (2009). Pupils' perspectives on racism and differential treatment by teachers: on stragglers, the ill and being deviant. *British Educational Research Journal*, *35*(3), 413-430. doi: 10.1080/01411920802044420
- Stockdale, M., Hangadumbo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *Health Behavior*, *26*(4), 266-277.
- Strohmeier, D., Spiel, C., & Grading, P. (2008). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, *5*(2), 262-285. doi: 10.1080/17405620701556664
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' Narratives about Their Relationships with Children: Associations with Behavior in Classrooms. *School Psychology Review*, *31*(2), 148-163.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(3), 443-456. doi: 10.1348/000709900158227
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, *36*(4), 549-571. doi: 10.1080/01411920903018083

- Taylor, A. R. (1989). Predictors of Peer Rejection in Early Elementary Grades: Roles of Problem Behavior, Academic Achievement, and Teacher Preference. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*(4), 360.
- Triandis, H. C. (1990). Aproximaciones teóricas y metodológicas al estudio del individualismo y colectivismo. *Revista de Psicología Social y Personalidad, 6*, 29-38.
- Trianes, M., Morena, B., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema, 18*(2), 272-277.
- Valadez, F. I. (2008). Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio. Recuperado de [http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia\\_escolar\\_libro.pdf](http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf)
- Valadez, I., & Del Campo, S. M. (2008). El trabajo participativo con docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13*(36), 87-111.
- VanderVen, K. (2011). From the bully pulpit: A Child and Youth Work approach to bullying. *Relational Child & Youth Care Practice, 24*(1/2), 86-95.
- Velázquez, L. (6 de septiembre de 2010). Sufre bullying 90 por ciento de los estudiantes, informan., *Milenio Online*. Recuperado de <http://impreso.milenio.com/node/8827747>.
- Velázquez, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(26), 739-764.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology, 21*(3), 367-385.
- Wei, H. S., Williams, J. H., Chen, J. K., & Chang, H. Y. (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, 32*(1), 421-436.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular, and Controversial Children. *Child Development, 66*(3), 61-70.
- Yañez, J. A. (2005). Modelo para el estudio de la inseguridad pública: el caso de Iztapalapa. Recuperado de

[http://www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa\\_modelo\\_para\\_estudio\\_i\\_nseguridad.pdf](http://www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa_modelo_para_estudio_i_nseguridad.pdf)

- Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 315-330. doi: 10.1080/01425690301894
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average, and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 207-221.
- Zárate, L. O., & Cervantes, J. (2011). Violencia en niños de primaria. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(4), 1-13.

**Anexo I. Cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*”**



## CUESTIONARIO “ASI NOS LLEVAMOS EN LA ESCUELA”

Hola, te pedimos que **por favor** contestes este cuestionario, pues nos interesa saber cómo se relacionan tú y tus compañeros dentro de la escuela.

Tus respuestas serán de gran utilidad para nosotros.

Esto no es un examen. Por lo tanto, **NO** existen respuestas buenas ni malas.

Para nosotros es muy importante lo que piensas.

Es totalmente confidencial y anónimo, **NO** es necesario que escribas tu nombre, pero sí te pedimos que contestes con mucha sinceridad.

Folio

### DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Pon una **X** entre los paréntesis para señalar tus respuestas.

1. ¿Cuántos años tienes?	
7	( )
8	( )
9	( )
10	( )
11	( )
12	( )
13 o más	( )

2. ¿Eres?	
Niño	( )
Niña	( )

3. ¿En qué grado vas?	
3°	( )
4°	( )
5°	( )
6°	( )

4. ¿Cómo te sientes en tu escuela?	
Mal	( )
Regular	( )
Bien	( )
Muy bien	( )

5. ¿Cómo te llevas con tu maestro(a)?	
Mal	( )
Regular	( )
Bien	( )
Muy bien	( )

6. Hasta qué año estudió tu papá	
Nunca fue a la escuela	( )
Primaria	( )
Secundaria	( )
Bachillerato o carrera técnica	( )
Universidad	( )
Posgrado	( )

7. Hasta qué año estudió tu madre	
Nunca fue a la escuela	( )
Primaria	( )
Secundaria	( )
Bachillerato o carrera técnica	( )
Universidad	( )
Posgrado	( )

8. ¿Con quién vives?

9. Escribe cuántos mejores amigos tienes en la escuela

Quando estamos en la escuela vemos que algunos de nuestros **COMPAÑER@S** molestan a otros. En ocasiones nos molestan a nosotros y también nosotros molestamos a los demás. Esto ocurre regularmente en las escuelas y de esto te preguntaremos en este cuestionario. Necesitamos que nos digas cuántas veces ocurre esto y qué tanto consideras que le afecta o hace daño a los otros o a ti mismo.

Primero, te pedimos que, cuando contestes, pienses en lo que ha pasado en tu escuela durante los dos últimos meses. **NO** consideres sólo el presente. Las preguntas tienen que ver con diferentes acciones que implican molestar a otros y cuántas veces lo has visto, te lo han hecho o lo has hecho. También te pedimos que nos digas cuánto crees que les ha afectado o te ha afectado a ti. Tacha las respuestas que mejor describan lo que piensas o sientes.

**ANTES DE CONTESTAR, HAREMOS DOS EJERCICIOS JUNTOS PARA QUE QUEDEN CLARAS LAS INDICACIONES**

Pellizcar	1aa	¿CUÁNTAS VECES <b>VISTE QUE PELLIZCARON</b> A ALGUNO DE TUS <b>COMPAÑER@S</b> ?				¿CUÁNTO <b>DAÑO</b> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	1bb	¿CUÁNTAS VECES <b>TE PELLIZCARON</b> TUS <b>COMPAÑER@S</b> ?				¿CUÁNTO <b>DAÑO</b> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	1cc	¿CUÁNTAS VECES <b>PELLIZCASTE</b> A ALGUNO DE TUS <b>COMPAÑER@S</b> ?				¿CUÁNTO <b>DAÑO</b> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Morder	2aa	¿CUÁNTAS VECES <b>VISTE QUE MORDIERON</b> A ALGUNO DE TUS <b>COMPAÑER@S</b> ?				¿CUÁNTO <b>DAÑO</b> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	2bb	¿CUÁNTAS VECES <b>TE MORDIERON</b> TUS <b>COMPAÑER@S</b> ?				¿CUÁNTO <b>DAÑO</b> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	2cc	¿CUÁNTAS VECES <b>MORDISTE</b> A ALGUNO DE TUS <b>COMPAÑER@S</b> ?				¿CUÁNTO <b>DAÑO</b> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

**¿TIENES ALGUNA DUDA? LEVANTA LA MANO Y CON GUSTO TE LA RESOLVEREMOS.**

**RECUERDA CONSIDERAR LOS DOS MESES ANTERIORES**

Pegar	1a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE LE PEGARON</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	1b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE PEGARON</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	1c	¿CUÁNTAS VECES <u>LE PEGASTE</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Empujar	2a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE EMPUJARON</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	2b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE EMPUJARON</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	2c	¿CUÁNTAS VECES <u>EMPUJASTE</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Pelear	3a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE PELEARON</u> CON ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	3b	¿CUÁNTAS VECES <u>SE PELEARON CONTIGO</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	3c	¿CUÁNTAS VECES <u>TE PELEASTE</u> CON ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Dar puñetazos o Cachetadas	4a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE LE DIERON PUÑETAZOS O CACHETADAS A</u> ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	4b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE DIERON PUÑETAZOS O CACHETADAS</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	4c	¿CUÁNTAS VECES <u>LE DISTE PUÑETAZOS O CACHETADAS A</u> ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Dar patadas	5a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE PATEARON A</u> ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	5b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE PATEARON</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	5c	¿CUÁNTAS VECES <u>PATEASTE A</u> ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Jalar el cabello	6a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE AVENTARON LAS COSAS</u> DE ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	6b	¿CUÁNTAS VECES <u>AVENTARON TUS COSAS</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	6c	¿CUÁNTAS VECES <u>AVENTASTE LAS COSAS</u> DE ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Enviar mensajes hirientes por celular o por correo electrónico	7a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE JALARON EL CABELLO</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	7b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE JALARON EL CABELLO</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	7c	¿CUÁNTAS VECES <u>LE JALASTE EL CABELLO</u> DE ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Acosar	8a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE ACOSARON</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	8b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE ACOSARON</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	8c	¿CUÁNTAS VECES <u>ACOSASTE</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Poner apodos	9a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE PUSIERON APODOS</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	9b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE PUSIERON APODOS</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	9c	¿CUÁNTAS VECES <u>LE PUSISTE APODOS</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Decir groserías	10a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE DIJERON GROSERÍAS</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	10b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE DIJERON GROSERÍAS</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	10c	¿CUÁNTAS VECES <u>LE DIJISTE GROSERÍAS</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Insultar	11a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE INSTULARON</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	11b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE INSULTARON</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	11c	¿CUÁNTAS VECES <u>INSULTASTE</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Burlarse, hacer chistes o bromas	12	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE SE BURLARON</u> DE ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	12b	¿CUÁNTAS VECES <u>SE BURLARON DE TI</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	12c	¿CUÁNTAS VECES <u>TE BURLASTE</u> DE ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Decir de cosas	13a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE LE DIJERAN DE COSAS</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	13b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE DIJERON DE COSAS</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	13c	¿CUÁNTAS VECES <u>LE DIJISTE DE COSAS</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Gritar	14a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE GRITARON</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	14b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE GRITARON</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	14c	¿CUÁNTAS VECES <u>LE GRISTASTE</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Amenazar	15a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE AMENAZARON</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	15b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE AMENAZARON</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	15c	¿CUÁNTAS VECES <u>AMENAZASTE</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Ignorar, no hacer caso	16a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE IGNORARON</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	16b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE IGNORARON</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	16c	¿CUÁNTAS VECES <u>IGNORASTE</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Agredir	17a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE AGREDIERON</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	17b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE AGREDIERON</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	17c	¿CUÁNTAS VECES <u>AGREDISTE</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Discrimi- nar	18a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE DISCRIMINARON</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	18b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE DISCRIMINARON</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	18c	¿CUÁNTAS VECES <u>DISCRIMINASTE</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Culpar, decir mentiras o chismes de alguien	19a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE CULPARON SIN RAZÓN</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	
	19b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE CULPARON SIN RAZÓN</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	19c	¿CUÁNTAS VECES <u>CULPASTE SIN RAZÓN</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Criticar	20a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE CRITICARON</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	20b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE CRITICARON</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	20c	¿CUÁNTAS VECES <u>CRITICASTE</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Quitar cosas	21a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE LE QUITARON SUS COSAS</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	21b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE QUITARON TUS COSAS</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	21c	¿CUÁNTAS VECES <u>LE QUITASTE SUS COSAS</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Robar cosas	22a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE ROBARON LAS COSAS</u> DE ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	22b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE ROBARON TUS COSAS</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	22c	¿CUÁNTAS VECES <u>LE ROBASTE SUS COSAS</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Romper cosas	23a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE ROMPIERON LAS COSAS</u> DE ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	23b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE ROMPIERON TUS COSAS</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	23c	¿CUÁNTAS VECES <u>LE ROMPISTE SUS COSAS</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Esconder cosas	24a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE ESCONDIERON LAS COSAS</u> DE ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	24b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE ESCONDIERON TUS COSAS</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	24c	¿CUÁNTAS VECES <u>LE ESCONDISTE SUS COSAS</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Interrumpir a los demás mientras trabajan	25a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE INTERRUMPIERON</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S <u>MIENTRAS TRABAJABA?</u>				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	25b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE INTERRUMPIERON</u> TUS COMPAÑER@S <u>MIENTRAS TRABAJABAS?</u>				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	25c	¿CUÁNTAS VECES <u>INTERRUMPISTE</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S <u>MIENTRAS TRABAJABA?</u>				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Manosear	26a	¿CUÁNTAS VECES <u>VISTE QUE MANOSEARON</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	26b	¿CUÁNTAS VECES <u>TE MANOSEARON</u> TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> TE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho
	26c	¿CUÁNTAS VECES <u>MANOSEASTE</u> A ALGUNO DE TUS COMPAÑER@S?				¿CUÁNTO <u>DAÑO</u> CREES QUE LE CAUSÓ?			
		Cero	1 o 2	3 o 4	5 o más	Nada	Poco	Regular	Mucho

Si a un niño/niña lo están molestando muchas veces, le causan daño y no puede defenderse, ¿tú qué haces?

---

---

¿Qué propones para evitar que molesten a tus compañeros?

---

---

En qué lugar de la escuela molestan más a tus compañeros o a ti.

---

---

Eres tú a quien molestan                      sí (    )    no (    )    a veces (    )

Eres tú quien molesta a los demás        sí (    )    no (    )    a veces (    )

**MUCHAS GRACIAS**

## **Anexo II. Cuestionarios sociométricos**

<b>Folio</b>		
--------------	--	--

Escribe el nombre de tres niños o niñas **MÁS PREFERIDOS(AS)** por tu profesor(a). Puedes poner tu nombre si así lo consideras.

Nombre 1. \_\_\_\_\_

¿Por qué crees que es **más** preferido(a)?

---

Nombre 2. \_\_\_\_\_

¿Por qué crees que es **más** preferido(a)?

---

Nombre 3. \_\_\_\_\_

¿Por qué crees que es **más** preferido(a)?

---

Escribe el nombre de tres niños o niñas **MENOS PREFERIDOS(AS)** por tu profesor(a). Puedes poner tu nombre si así lo consideras.

Nombre 1. \_\_\_\_\_

¿Por qué crees que es **menos** preferido(a)?

---

Nombre 2. \_\_\_\_\_

¿Por qué crees que es **menos** preferido(a)?

---

Nombre 3. \_\_\_\_\_

¿Por qué crees que es **menos** preferido(a)?

---

**GRACIAS**

<b>Folio</b>		
--------------	--	--

Ahora dinos tres niños o niñas **A LOS QUE MÁS MOLESTAN EN TU GRUPO**. Si tú eres de los que más molestan, escribe tu nombre.

Nombre 1. \_\_\_\_\_

¿Por qué crees que **lo(a) molestan?**

\_\_\_\_\_

Nombre 2. \_\_\_\_\_

¿Por qué crees que **lo(a) molestan?**

\_\_\_\_\_

Nombre 3. \_\_\_\_\_

¿Por qué crees que **lo(a) molestan?**

\_\_\_\_\_

Menciona tres niños o niñas **QUE MÁS MOLESTAN A LOS DEMÁS** en tu grupo. Si tú eres uno de ellos, pon tu nombre.

Nombre 1. \_\_\_\_\_

¿Por qué crees que **molesta a los demás?**

\_\_\_\_\_

Nombre 2. \_\_\_\_\_

¿Por qué crees que **molesta a los demás?**

\_\_\_\_\_

Nombre 3. \_\_\_\_\_

¿Por qué crees que **molesta a los demás?**

\_\_\_\_\_

**GRACIAS**

**Anexo III. Resultados de las diferencias por sexo, grado escolar, modalidad de escuela y por delegación para reactivos de frecuencia y daño percibido**

**Tabla 18a.** Medias y desviaciones estándar para los reactivos de frecuencia y daño percibido en las escalas espectador, víctima y agresor por sexo

Escala	Dimensiones	Reactivos frecuencia				<i>t</i>	Reactivos daño percibido				<i>t</i>
		Hombres		Mujeres			Hombres		Mujeres		
		<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>X</i>	<i>DS</i>		<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>X</i>	<i>DS</i>	
Espectador	Físico	2.82	.72	2.84	.73	-.40	2.69	.73	2.87	.75	-3.54***
	Social	2.68	.78	2.74	.80	-1.03	2.49	.78	2.78	.81	-5.21***
	Daño a la propiedad	2.73	.77	2.76	.78	-.63	2.54	.81	2.72	.81	-3.07**
	Verbal	3.22	.65	3.26	.69	-.82	2.51	.79	2.81	.78	-5.53***
Víctima	Psicológico	2.39	.76	2.13	.75	4.93***	1.95	.77	2.11	.85	-2.73**
	Daño a la propiedad	2.22	.79	2.09	.70	2.44*	2.11	.83	2.26	.86	-2.57**
	Físico	2.24	.77	1.89	.63	6.94***	2.03	.77	1.94	.71	1.66
	Tocamientos sexuales	1.63	.73	1.34	.58	5.34***	1.55	.74	1.51	.78	.69
Agresor	Psicológico	2.24	.81	1.90	.75	6.22**	1.96	.77	1.88	.78	1.39
	Daño a la propiedad	2.01	.77	1.83	.68	3.57**	1.89	.78	1.84	.75	.99
	Físico	2.12	.79	1.92	.73	3.65**	2.06	.80	1.94	.76	2.29*

\*\*\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*  $p \leq .001$

**Tabla 19a.** Medias y desviaciones estándar para los reactivos de frecuencia y daño percibido en la escala espectador por grado escolar

Escala	Dimensiones	Grado	Reactivos frecuencia			Reactivos daño percibido				
			<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Espectador	Físico	4to	2.83	.74	3.43	.033*	2.84	.76	2.26	.105
		5to	2.73	.75			2.71	.76		
		6to	2.92	.69			2.75	.72		
	Social	4to	2.54	.82	22.62	.000***	2.51	.83	7.428	.001***
		5to	2.64	.75			2.59	.79		
		6to	2.96	.71			2.77	.77		
	Daño a la propiedad	4to	2.64	.84	6.10	.002**	2.60	.87	.163	.850
		5to	2.75	.76			2.64	.79		
		6to	2.86	.69			2.62	.76		
	Verbal	4to	3.06	.73	24.94	.000***	2.67	.84	.243	.784
		5to	3.26	.65			2.62	.81		
		6to	3.44	.55			2.64	.75		

\*\*\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

**Tabla 19b.** Análisis “post hoc”: Prueba de Scheffée. Resumen de diferencias significativas por grado escolar en escala espectador

Reactivos	Dimensiones	Grado (I)		Grado (J)		Diferencia medias	F	Grupos homogéneos		
		X	DS	X	DS			Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Reactivos frecuencia	Físico		5to		6to	-.164*	3.43	5to	6to	
		2.73	.75	2.92	.69			4to		
	Social		4to		6to	-.418***	22.62	4to	6to	
		2.54	.82	2.96	.71			5to		
			5to		6to			-.314***		
	2.64	.75	2.96	.71						
	Daño a la propiedad		4to		6to	.064**	6.10	4to	6to	
		2.64	.84	2.86	.69			5to		
	Verbal		4to		5to	-.198**	24.94	4to	5to	6to
		3.06	.73	3.26	.65					
		5to		6to	-.183**					
3.26		.65	2.86	.69						
		6to		4to	.381***					
2.86		.69	2.64	.84						
Reactivos daño percibido	Social		4to		6to	-.255**	7.42	4to	6to	
		2.51	.83	2.77	.77			5to		
			5to		6to			-.179*		
2.59	.79	2.77	.77							
Reactivos combinados	Social		4to		6to	-1.21***	12.16	4to	6to	
		6.06	3.16	7.28	2.82			5to		
			5to		6to			-.861**		
6.42	2.97	7.28	2.82							

\*\*\* p ≤ .05 \*\* p ≤ .01 \*\*\* p ≤ .001

**Tabla 19c.** Medias y desviaciones estándar para los reactivos de frecuencia y daño percibido en las escalas víctima y agresor por grado escolar

Escala	Dimensiones	Grado Escolar	Reactivos frecuencia				Reactivos daño percibido			
			<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Víctima	Psicológico	4to	2.19	.76	3.026	.049*	2.03	.80	1.207	.300
		5to	2.31	.80			2.07	.84		
		6to	2.33	.73			1.96	.79		
	Daño a la propiedad	4to	2.12	.77	1.121	.326	2.25	.88	2.844	.059
		5to	2.21	.77			2.17	.84		
		6to	2.15	.71			2.08	.81		
	Físico	4to	2.10	.75	.103	.902	2.03	.78	1.333	.269
		5to	2.08	.76			2.00	.76		
		6to	2.07	.68			1.93	.69		
	Tocamiento sexuales	4to	1.55	.70	.355	.702	1.55	.78	.192	.825
		5to	1.51	.67			1.53	.76		
		6to	1.51	.66			1.51	.72		
Agresor	Psicológico	4to	1.85	.74	25.84	.000**	1.75	.71	12.45	.000**
		5to	2.14	.78			1.98	.79		
		6to	2.31	.81			2.07	.79		
	Daño a la propiedad	4to	1.75	.67	15.08	.000**	1.76	.74	5.060	.007**
		5to	2.01	.77			1.93	.75		
		6to	2.06	.75			1.93	.81		
	Físico	4to	1.91	.75	7.780	.000**	1.96	.78	.977	.377
		5to	2.05	.77			2.02	.78		
		6to	2.16	.76			2.05	.78		

\*\*\* p ≤ .05 \*\* p ≤ .01 \*\*\* p ≤ .001

**Tabla 19d.** Análisis “post hoc”: Prueba de Scheffée. Resumen de diferencias significativas por grado escolar en escala agresor

Reactivos	Dimensiones	Grado (I)		Grado (J)		Diferencia medias	F	Grupos homogéneos		
		X	DS	X	DS			Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Reactivos frecuencia	Psicológico	4to		5to				4to	5to	6to
		1.85	.74	2.14	.778	-.293***	25.84			
		5to		6to						
	2.14	.78	2.31	.81	-.164*					
	6to		4to							
	2.31	.81	1.85	.74	.457***					
Daño a la propiedad	Psicológico	4to		5to				4to	5to	6to
		1.75	.67	2.01	.77	-.260***	15.08			
	4to		6to							
	1.75	.67	2.06	.75	.303***					
Físico	4to		6to				4to	6to		
	1.91	.75	2.16	.76	-.249**	7.78	5to			
Reactivos daño percibido	Psicológico	4to		5to				4to	5to	6to
		1.75	.71	1.98	.79	-.223**	12.45			
		4to		6to						
	1.75	.71	2.07	.79	.312***					
	Daño a la propiedad	4to		5to				4to	5to	6to
		1.76	.74	1.93	.75	-.178*	5.06			
4to			6to							
1.76	.74	1.93	.81	.170*						
Reactivos combinados	Psicológico	4to		5to				4to	5to	6to
		3.07	2.73	4.07	3.07	-.999***	18.43			
		4to		6to						
	3.07	2.73	4.51	2.99	1.44***					
	Daño a la propiedad	4to		6to				4to	6to	
		6.06	3.16	7.28	2.82	-1.21***	12.16	5to		
5to			6to							
6.42	2.97	7.28	2.82	-.861**						

\*\*\* p ≤ .05 \*\* p ≤ .01 \*\*\* p ≤ .001

**Tabla 20a.** Medias y desviaciones estándar para los reactivos de frecuencia y daño percibido en las escalas espectador, víctima y agresor por modalidad de escuela

Escala	Dimensiones	Reactivos frecuencia					Reactivos daño percibido				
		Pública		Privada		<i>t</i>	Pública		Privada		<i>t</i>
		<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>X</i>	<i>DS</i>		<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>X</i>	<i>DS</i>	
Espectador	Físico	2.88	.70	2.71	.78	3.18**	2.87	.71	2.52	.77	.08**
	Social	2.69	.77	2.73	.83	.09	2.66	.79	2.51	.83	2.59**
	Daño a la propiedad	2.77	.75	2.68	.84	1.44	2.69	.79	2.45	.85	3.82**
	Verbal	3.25	.67	3.23	.66	.43	2.74	.78	2.41	.81	5.61**
Víctima	Psicológico	2.27	.75	2.28	.80	.17	2.07	.81	1.90	.80	2.76**
	Daño a la propiedad	2.21	.73	2.04	.81	2.90**	2.24	.84	2.02	.85	3.32***
	Físico	2.11	.72	2.03	.75	1.53	2.05	.74	1.86	.75	3.22**
	Tocamientos sexuales	1.53	.68	1.15	.66	.48	1.55	.77	1.49	.72	1.18
Agresor	Psicológico	2.10	.79	2.05	.81	.72	2.01	.80	1.70	.66	5.15**
	Daño a la propiedad	1.97	.75	1.83	.70	2.69**	1.94	.80	1.69	.67	4.37**
	Físico	2.06	.77	1.95	.75	1.92	2.06	.79	1.88	.74	3.12**

\*\*\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

**Tabla 21a.** Medias y desviaciones estándar para los reactivos de frecuencia y daño percibido en las escalas espectador, víctima y agresor por delegación

Escala	Dimensiones	Reactivos frecuencia					Reactivos daño percibido				
		Benito Juárez		Iztapalapa		<i>t</i>	Benito Juárez		Iztapalapa		<i>t</i>
		<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>X</i>	<i>DS</i>		<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>X</i>	<i>DS</i>	
Espectador	Físico	2.76	.77	2.89	.70	-2.59*	2.60	.76	2.89	.72	-5.54***
	Social	2.75	.81	2.67	.77	1.47	2.54	.83	2.67	.78	-2.26*
	Daño a la propiedad	2.70	.81	2.77	.75	-1.41	2.51	.83	2.70	.79	-3.35***
	Verbal	3.26	.66	3.23	.68	.66	2.53	.83	2.73	.78	-3.60***
Víctima	Psicológico	2.35	.79	2.22	.75	2.53*	1.98	.82	2.05	.81	-1.31
	Daño a la propiedad	2.12	.79	2.19	.73	-1.27	2.08	.85	2.24	.84	-2.68**
	Físico	2.10	.77	2.08	.71	.30	1.93	.77	2.02	.73	-1.08
	Tocamientos sexuales	1.58	.68	1.48	.67	.04*	1.56	.75	1.51	.76	.97
Agresor	Psicológico	2.15	.79	2.04	.79	1.90	1.85	.73	1.98	.80	-2.31*
	Daño a la propiedad	1.93	.73	1.93	.74	.05	1.79	.72	1.92	.80	-2.47*
	Físico	2.00	.76	2.05	.77	-.93	1.96	.80	2.05	.77	-1.63

\*\*\* p ≤ .05 \*\* p ≤ .01 \* p ≤ .001

**Anexo IV. Razones por las que son molestados y/o molestones. Escuelas urbanas**



**Tabla 32a. Niños y niñas verdaderos(as) víctimas**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres molestona?
652	4a	Es débil Es peleonero <b>Se burlan de mi (soy raro)</b> Les cae mal Le pegan Tiene sus orejas muy grandes No sé Es grosero	Actúa como un niño pequeño Piensa que así lo van a respetar	309	5c	Porque dicen que es negra y roba las cosas Porque como es negra la molestan Porque es negrita roba las cosas y miente Le dicen groserías Porque de todo llora y no se aguanta Porque no se baña y a todos les cae mal A todos les cae mal y dicen que es una ratera Porque se roba las cosas ajenas Porque está muy morenita Siempre le dicen fea morena y le jalan el cabello y la empujan Porque le dicen ratera Por su color Ella es muy ratera Porque es morenita y tiene caspa en el cabello Le dicen que es una ratera y que es muy chismosa	Porque niega todo y es una chismosa No sé, tienen problemas personales y lo sé porque se ve Porque la molestan a ella Te dice de cosas pero no se aguanta Porque la molestan a ella (venganza)
857	4a	Colecciona tapas Porque siempre lo molesto Porque lo molestan con su colección de tapas Porque lo molestan Porque le ponen apodos Lo ofenden El no hace nada , por el placer de ser	Porque pega de todo	434	4c	Un niño quiere con ella. Es una de las listas y le gusta Le gusta La molesta christofher Es la amiga de christofher Le gusta Le agarran sus cosas sin permiso Roba dinero , empuja y dice groserías Por molestarla	

**Tabla 32b. Niños y niñas víctimas percibidos(as) por los demás**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres molestona?
321	6a	Porque es muy pequeño y siempre lo andan molestando los niños Porque se lleva Siempre le pegan Porque no se sabe defender Porque los que lo molestan creen que no puede defenderse Porque no se aguanta cuando le dicen pero siempre está molestando Es muy tímido y hace lo que le digan Porque casi nunca habla Porque es muy callado y dicen que no sabe nada y no sabe leer No se Por raro Porque lo molestan mucho Solo por molestar Le pegan Porque se deja Porque él es un niño muy llevadito le gusta pegarle a los demás niños pero si no les hiciera eso le pegarían los demás Porque siempre le ponen apodos y por su cara de tonto Porque es muy inquieto No se defiende Por ser el que menos le hablan Porque se llevan y porque es tranquilo No se Nada mas Por su cara de pensativo y aparte está bien tarado Es muy lento	Porque todo el tiempo esta molestando Es muy peño pero buena onda	300	5c	Porque va y le dice todo a la maestra Porque dicen que es muy fea y muy matadita Dicen que es muy fea y dientuda Porque cuando hemos llegado a hacer travesuras siempre nos acusa Porque cuando llegamos a hacer travesuras siempre nos acusan Porque es presumida Porque es muy presumida Porque no tiene con quien juntarse Se lleva y no se aguanta	

**Tabla 32c. Niños y niñas víctimas autopercebidos(as)**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres moleston?
122	6A			507	5B		Es agresiva Es muy mala
201	4B		Molesta	102	5B		
197	4B	Porque siempre esta diciéndonos tonterías		845	4A		
109	5B	Porque le gusta		403	4A		
470	4B		Le gusta y no tiene nada que hacer Porque te jala de los pelos y te pega	651	4A		
570	6A		Es divertido Groserías a los demás	878	4B		
812	4A	A veces huele feo A veces se equivoca		892	4B	POR NADA	
466	4B	Porque uso lentes Se junta con las niñas Es su preferido		895	4B		
773	6C	Por su forma	También molesta mucho Se cree porque es popular	777	6C	Por su cuerpo	Porque se junta con su amiga y critican
509	5B	Dicen de cosas Es grosero	Él lo hace por diversión, pero luego por agresión No sé	173	4A	Por su físico Porque fernanda la molesta	
431	4C	Es gordo y lo molestan por eso. Es gordito y con lentes Pega con su panza Pedirle cosas Es gordito	Le pega a todos con su panza y los tira	801	4A	Dicen que soy odiosa	Siempre te abraza Es grandota y molesta a los otros Su voz es muy fastidiosa
516	5B	Es gordo Maldoso Le digo sordo Es un niño que se cree muy rudo		524	5B	Porque en este salón de todo te molestan	
118	5B		Porque le caen mal Cree que son tontos todos Se cree superior y molesta Piensa que es el más listo y se cree el superior en todo	243	4C	Esta gordita Porque quieren	

**Tabla 32d. Niños y niñas víctima percibido(a) por los demás y agresor autopercebido**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres moleston?
377	6C	Dicen que es gay Le dicen que es gay Dicen que es gay Forma de ser Grita como niña Se cree mucho Se junta con las niñas, le dicen que es gay Dicen que es gay	Lo molestan los demás Está alto Se burla de los demás No tiene con quien jugar Siempre pone apodos	324	6A	<b>Porque me llevo</b> Es distraída y muy llevada con los niños Porque se lleva y no se aguanta Porque trae su café Para hacerla sentir mal Porque se lleva	Luego se molesta y empieza a catarrar
575	6A	Lo molestan porque quieren, por diversión Es muy llevado Es muy alto Tiene manchas en su cara Por su mancha en la cara Tiene una mancha en la cara y está muy alto Por sus manchas en la cara Por ser alto Esta grande y manchado Dicen que se parece a una vaca y es menso No obedece a los demás Es muy presumido Ser grande y le dicen vaca Por sus manchas en la cara Tiene su cara manchada y es largo Llego con una mancha Cae mal Le dicen la vacota, toma leche Por vaca Le ponen apodos El se lleva Es muy payaso y le dicen apodos Me avienta leches y todo lo que encuentra					

**Tabla 32e. Niños y niñas víctima percibido(a) por los demás y victima-agresor autopercebido(a)**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres moleston?
225	4C	Muy grosero Por hacerse el gracioso Molesta Es chiquito Latoso y hablador Le ponen muchos apodos	Por payaso Siempre se cree mucho Con sus chistes y sonidos que hace	140	6A	Nos cae mal Por su peso Por su peso Porque está gorda, se cree flaca, porque siempre pone su celular al lado y molesta a los niños Quiere andar con todos Es chocosa Por sobrepeso, pero es injusto Es obesa Por ser gorda	Porque quiere ser novia de todos pagándonos Siempre nos dice groserías Se cree niño
258	5A	Le dicen de groserías Él también se enoja A veces huele feo y mis compañeros lo critican feo y porque tiene canas Siempre lo discriminan porque es gordo y huele feo Le dicen de cosas Le pegan	Te molesta a cada rato Quiere pegarnos a todos	562	6A	Por su acné Por el acné <b>Me ponen apodo</b> Tiene granos en la cara Tiene barritos y le decimos barrosa Esta gordita Su apariencia física y por llevarse mal con los compañeros Luego es muy grosera Tiene granos Se burlan de ella y se lleva Tiene imperfecciones en su cara Tiene granos Tiene la cara llena de granos	Siempre esta de critica
553	6A	Molestón Se deja Le pegan y le tiran, porque también se lleva Le pusieron un apodo Luego es muy latoso Esta gordito Es muy payaso y le dicen apodos		573	6A	Tiene costras en su cara y esta gorda Esta gordita Esta gorda Vende camarones Esta gordito Esta gordita Es muy llevada con los niños y por su apariencia Su papa vende pescado Esta gorda y no se baña	Siempre molesta cuando estamos trabajando

**Tabla 33a. Niños y niñas verdaderos(as) agresores(as)**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres molestona?
238	4C	Se cree mucho	Es peleonero Porque sí Le gusta Se cree muy rudo <b>Porque me gusta</b> Por peleonero El más envidioso Alza las sillas de los demás Hace reír	341	6A		Porque molesta, pega, grita, etc. Es muy gritona y pega Porque a ella la molestan primero Se cree que todo puede y los molesta sin razón Se cree la más fuerte del salón Porque es muy fuerte de carácter Tiene el poder ya que es fuerte Se cree niño <b>Porque me gusta verlos sufrir y porque yo soy boxeadora</b>
274	5B	Es muy llevado Por carita Por feo El también molesta	Por no tener nada que hacer Porque así es su manera Porque le gusta No lo obedecen Entre ellos según están jugando y terminan peleando Porque siempre anda parado y no me deja trabajar Es moreno y extraño	510	5B		No le gusta la vida y se enoja de todo Siempre discriminamos a los demás Como si ella nos mandara A ella también le molestan Castrosas No sé
147	6B		Porque discrimina Porque es muy mala onda Molesta a los demás Se cree mucho Molesta a los demás Según es él divertido Se quiere sentir poderoso Se cree el mejor No sé Porque lo divierte Para sentirse popular Se cree el padrote de la escuela Porque le gusta Por gusto Creen que todos deben de obedecerlos y los trata como sus chachas Se cree superior a los demás				

**Tabla 33b. Niños y niñas agresores(as) percibidos por los demás**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres molestona?
344	6A	Porque se llevan	Yo pienso que porque tiene miedo que lo molesten primero No se Porque les cae mal Porque le hicieron algo Son los que más molestan Por diversión Porque acosan solo molestan Porque se cree muy fuerte Porque siempre insulta Porque le gusta Porque le gusta pegarles a todos porque siempre lo molestan Es un grosero <b>Me gusta molestar</b> Porque también se llevan los demás Por diversión Porque también lo molestan Por traviesos Les jala el cabello, etc. Insulta mucho más que este Yibrán Porque le gusta hacerlo Porque él es así	312	5C	Se lleva con los hombres Porque quieren divertirse Porque se lleva muy pesado	Porque se lleva y les pega Porque se lleva y le pega a los niños Por llevada y se cree la muy jefa Insulta a los demás Que se hace la graciosa y cae mal Porque se lleva mucho con los niños Porque se cree súper modelo y te dice que eres fea Porque nos ofende y agrede y ella siente que es la más bonita de todas las niñas Porque los ofende y agrede Porque se hace la graciosa y nos molesta Los muerde y nos pone apodos Por juego
16	4A	Le golpean Es gordo No se	No sé su razón Siempre es lo que hace y le gusta molestar Nos insulta nos dice que no podemos entrar porque somos diferentes Por ser más grande Viene nos molesta y contesta Molesta a todos critica y siempre dice inteligente en mal sentido Por todo Critica Dice muchas cosas que no debe ser Les hacen bromas Le falta al respeto	228	4C	Me caen mal y ellos me molestan Creen que habla como hombre	La molestan, se enoja Es fuerte Es ruda Muy ruda Por jugar Le divierte molestar Es muy enojona Les cae mal Le gusta molestarlos Le gusta molestar Por diversión

**Tabla 33c. Niños y niñas agresores(as) autopercebidos**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres molestona?
31	4B	Le hacen muchos trucos		195	4b		Por fastidiosa A veces pega a los hombres
56	5A	Porque es algo lento Porque es gordo	Porque dicen que tiene piojos	245	5a		No le gustan las injusticias Siempre molesta a adi
506	5B	Tenía sus tenis rotos Habla diferente Es de otro color de piel Maldoso Por el color de su piel		264	5a	Toma a los demás como si fueran gérmenes	Es grosera Le digo huevo kinder Siempre se cree la reina y nos pone apodos No sé cómo explicarlo, pero lo es mucho Te critica, insulta, pega y contesta
548	5C	Quieren que se la pasen a los otros Porque es listo Es listo		296	5c		
557	6A		Se burla de todos Por diversión Pone apodos feos	322	6A		
563	6A			331	6A		
564	6A			342	6A		
574	6A			379	6C	Nunca habla Por mi apellido Le dicen pulgüenta Les pega	
579	6B			501	5B	Le llama la atención, es muy latosa Para divertirnos un rato, para no aburrirnos en el salón Molesta y pega Peleonera	Por jugar
607	6C			502	5B		
726	5C		Es odioso Te dice de cosas y te pega	552	6A		
749	6A		Porque es muy agresivo y se burla de los demás Siempre que hay niñas y hay un "amigo" suyo cerca le pega y se pelea además siempre pasa y pega	571	6A		Les pegan Es muy morbosa y mosca muerta creída

**Tabla 33d. Niños agresor percibido por los demás y víctima autopercebido**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres molestona?
638	4A	Le caen mal Molesta y le pegan duro Lo que quiere siempre lo hace Todos lo odian	Le gusta molestar Por grosero Según es gracioso Le gusta molestar Le dicen groserías Siempre está de payaso Yo solo molesto al que me molesta Así es el de grosero y maleducado Les cae mal				

**Tabla 33e. Niños y niñas agresor por otros y víctima-agresor autopercebido**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres molestona?
5	6A		Por los defectos que tienen las personas Se quiere creer mucho Por defectos Por discriminar Por pesado Ofende a las personas Anda de grosero y se burla de todos Nada más molestar Es muy presumido El es muy llevado No está feliz Golpea a todos y no hay quien lo pare Es un niño mimado y no tiene nada que hacer Por hacerse el interesante, el popular Discrimina Quiere molestar a los demás No tiene nada que hacer A él no le falta nada y por eso molesta a los demás Por llevado Para llamar la atención de todos Le puse el hueso y también molesto Es muy llevado				

**Tabla 34a. Niños verdaderos víctima-agresor**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres molestona?
62	5A	<p>Apodos =chacha                      Porque le ponen apodos como chacha                      No sé                      Le dicen chacha                      Porque es así                      Le quita las cosas a todos                      Es gordito                      Es grosero y le dicen chacha                      Esta gordito                      Le dicen chacha                      Molesta a muchos y por eso le ponen apodos                      Porque le dicen chacha                      Porque es muy mal educado                      Por gordo                      También es un poco gordo                      Porque siempre le dicen chacha                      Por molestar</p>	<p>Es muy molestón                      Porque siempre molesta                      Le gusta                      No sé                      Le gusta hacer lo que a todo mundo no le gusta                      Porque le gusta creo yo                      Le quita las cosas a todos                      Es muy idiota                      Anda molestando casi a todos                      Porque molesta                      Porque quiere                      Porque es un tonto y molesta sin razón                      Es muy pero muy mala onda y le pega a todos                      Es mala onda</p>				
454	4B	<p>Porque pegan                      Porque ellos le pegan a los demás                      No sé                      Siempre está con sus chistes que no se le entiende                      Porque siempre a de agarrar las cosas                      No sé                      No sé                      Porque siempre pide cosas</p>	<p>No sé                      Quiere llamar la atención                      Porque no quieren a nadie                      Solo por molestar                      Nunca hace nada y siempre está molestando                      Porque no es el preferido                      Porque se sabe defender de los demás                      No presta, es muy peleonero                      Porque les dice de cosas</p>				
521	5B	<p>Quiere llamar la atención                      Castroso                      Dice cosas que no se dicen a las personas                      Grosero con todos                      Me cae bien, pero a veces chocantes                      Se llevan</p>	<p>Le gusta                      Avienta cosas                      Son traviosos                      Se cree mucho                      Porque quiere                      Hostigoso                      Solo quiere sentirse el muy muy                      Dicen que quieren                      Por juego, le gusta                      Es alguien que molesta y se cree que es un niño muy santo y todos lo odian                      Pega                      Somos malos</p>				

**Tabla 34b. Niños víctima-agresor percibido por los demás**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres molestona?
477	4B	Porque siempre vende cosas Porque siempre saca cosas Roban y pegan Por pegalón No sé Por peleonero Se cree más que nosotros y no tiene paz	Porque hace llorar a los demás Por envidia Por gracioso Les dice de cosas Porque pega Solo por molestar Porque agarra las cosas Tiene celos de todo Porque es inquieto y no tiene nada que hacer Porque él se cree mucho Es muy llevado Porque sabe defenderse bien Porque se creen mucho Porque quiere Porque son burros				
530	5C	El nos molesta primero Por ser un grosero mal educado y no trabaja en nada y le falta el respeto a la maestra Porque es muy grosero y rezonga y responde Es muy rezongón Es bien latoso No hace nada y solo molesta Por llevado	Quieren que se lo pasen todo Se cree mucho Irrespetuoso y mal egoísta Quiere ver las cosas Porque es grosero y por envidia Pega grita mucho es chismoso No sabe hacer nada más que molestar Por decirles de cosas a los demás Es latoso y no hace nada Le gusta sentirse superior Porque es muy igualado Es un mal educado				
177	4A	Porque se porta mal Groseros Porque saca malas calificaciones Porque es delgado y le ponen apodos No se Porque también él se pelea	Porque casi todos les cae mal Porque les gustan las cosas de otros Porque platica mucho Manda a llamar a niños de sexto para pegarle a un compañero Se cree que es el más listo No tienes nada que hacer Dicen muchos chismes Porque le gusta molestar				

**Tabla 34c. Niños y niñas víctima-agresores(as) autopercebidos**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres molestona?
30	4B			4	4A		Pellizca Te pellizca Pellizca mucho Pellizca, pega, jala el pelo, te moja, te patea y da codazos
93	5B	Me molesta Te ofende Por ser gordo Tiene las patas grandes	Pega	33	4b		Es crecida Se burla sin saber si es verdad o si sucedió
253	5A		Siempre molesta a mis amigos Quiere ser popular Quiere ser popular Avienta cosas Les lanzan cosas	91	5B		Te molesta
326	6A	Porque es muy payaso Porque también creen que no puede defenderse Porque él quiere que lo molesten	Molesta mucho Porque es muy inquieto y lo molestan	246	5a	Me odian y no me quieren porque soy casi perfecta No sé	Solo por molestar Siempre molesto a adi Siempre molesta a adi y le pone apodos Le gusta a mis amigos No sé
406	4A	Porque le dice groserías Molesto mucho a mis compañeros	Porque es bien peleonero Porque le falta al respeto a todos Le falta al respeto a todos	265	5a		Casi se pelea
412	4A		No sé Por dinero	271	5B	Por su forma de ser Siempre molesta Porque ella también se lleva Se lleva	Es odiosa Pelea con los demás y no respeta
425	4C	Para pedirle las cosas Es un niño desastroso y le llaman la atención Le piden cosas No sé		402	4a		Enojar
508	5B	Maldoso Pega Por menso Le pega al que quiere Por menso	Pega Le pregunta Es muy delicado por eso molesta a toda la gente Nos juntamos con sus amigos, por eso	511	5b	Es chismosa Castrosa	No sé Cuando se sale el maestro Son traviesas
519	5B	Se llevan		547	5c		
525	5B	Hace bien las cosas Dicen de cosas	Les molesta que nos juntemos con sus amigas	590	6b	Para que le pasen los trabajos	

**Tabla 34d. Niños víctima-agresor percibidos por los demás y agresores autopercebidos**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres moleston?
276	5B	<p>Anda interrumpiendo                      El también molesta                      Siempre se lleva                      Él quiere que ellos se lo hagan                      Por molestar                      No sé</p>	<p>Porque le gusta                      Por como son                      Porque se cree mucho                      No le dan suficiente atención en su casa                      Entre ellos juegan y se llevan                      Porque les pega a los niños                      Porque se cree mucho                      No lo obedecen                      Pega                      Por gusto                      Se porta mal                      No tiene nada que hacer                      Porque le gusta                      Se cree preferido                      Le ha de gustar molestar                      Le pegan</p>				
184	4A	<p>Son groseros                      No se                      Siempre molesta a todos                      Dicen que es pobre                      Piensa que es pobre                      Porque es negrito                      Porque es el consentido                      Por su físico                      Porque esta morenito</p>	<p>Porque se pelean con los demás                      Es muy inquieto                      Oscar la molesta mucho                      Empujan                      Porque le gusta molestar a los demás y a oscar                      Molesta a oscar porque esta gordito                      Se burla de todos                      Porque es peleonero                      Porque quiere llamar la atención                      Es travieso</p>				
458	4B	<p>Porque el también pega y los molesta                      Arruina las cosas                      Porque piensan que es muy débil para defenderse                      Por estar feo                      Quita cosas                      No sé                      Porque es muy mentiroso                      Por dientón                      Porque tiene sus dientes grandes                      Porque no sabe defenderse                      Porque a todos les dice burro                      Por todo                      Tiene dientes grandes</p>	<p>Porque son burros                      Por tranquilos                      Porque les pega                      No le hace caso a la maestra                      No sé                      Porque se cree mucho y molesta                      Tiene enojo con los demás</p>				

**Tabla 34e.** Niños víctima-agresor percibidos por los demás y víctimas autopercebidos

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres moleston?
870	4B	Por chillon Siempre lo molestan No sé Dicen que es gay Porque lo molestan No sé Porque llora No sé Porque quieren verlo llorar Porque le hacen bromas y lo molestan Si porque es así Grita, llora y pateo Agrede No tiene amigos Porque es chillón No sé Es muy chillón	Porque se enoja No sé Es muy molestado Se pelan con todos los niños Lloro No sé Porque nos molesta y llora mucho Así es Pega Porque lo molestan No sé Pega, dice majaderías y agrede				
117	5B	Se hace el gracioso y no lo es No se Es el más discriminado Porque es muy pobre Por desesperarte Por tonto y molesto Nos molesta mucho Es muy necio Porque molesta Porque es muy tonto Es latoso y creo porque les cae mal Nos cae mal Por ser tan grosero en el salón Molesta y pelea sin razón Por ser llorón No sé (diversión) Dice cosas muy tontas Porque se ve mucho Se comporta muy raro Se la pasa pegando Es estúpido y molesta	Porque lo molestamos Porque sí Porque lo molestamos Porque lo molestan Lo veo y lo siento Platica mucho Siempre molesta y no se aguanta si se lleva No sé A veces molesta pero no seguido Lloro y hace babosadas				

**Anexo V. Razones por las que son molestados y/o molestones. Escuelas indígenas**



**Tabla 43a. Niños y niñas más molestados(as) rural-indígena**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres molestona?
	<b>4A</b>	Pelea con las niñas Es malo y no se aquieta con las niñas Lo golpean Si lo regañan por el maestro llora Son malos No hace su tarea y no sabe leer Siempre tira con popote Es chismoso Dobla mi dedo Nos tira con popote Es travieso Del dicen también cosas	Siempre reta Insulta Me dice algo		<b>4B</b>	Son malos los niños Dicen que ella reprobó y por qué pasó Ella dice cosas Acusa y regaña Una vez estaba hablando como bebe Agarra cosas <b>Cuando estoy jugando me viene a hablar y me hace que me pezquen</b> No pone atención Es chismosa Siempre cuando estamos jugando va con la maestra	Viene a molestar Copia Le gusta a omar Siempre me viene a copiar
	<b>5B</b>	Es güero No le conviene y porque tiene más cosas que los demás Le dicen que es niña Se creen que soy culpable Siempre la culpan de todo Es muy griton y no cumple la tarea Está pintado su pelo y solo por eso le alzan y lo acuestan en el piso	Gritan y dicen groserias, pega y burla No dejan que termine su tarea Insulta Pega y se cree		<b>4b</b>	Estoy en la formación y me viene a molestar Ella me molesta Molesta a alguien Pellizca Es niña y me molesta mucho porque siempre acusa Las niñas son malas Tiene piojos y porque es mala Le dicen también su apodo Viene con sus tacones	A veces no tiene lo que la otra sí tiene
	<b>6A</b>	<b>Soy el más chico</b> Lo molestan porque es aplicado, le dicen que muestre tarea y no lo muestra Lo burlan porque está muy pequeño y yo creo que no hay que burlar a los compañeros Siempre saca buenas calificaciones Es muy inteligente Aprende mucho y lo pegan Les molesta que es muy aplicado	Los demás dicen que se cree porque él aprende mucho Es muy aplicado Se cree mucho		<b>5A</b>	La odian tanto Es muy estricta No buscan que hacer Es creída No sé Juega con hombres y por eso la molestan Así fue su suerte Es celosa Dicen que es creída Es grande	Dice apodos Insulta Es mala

**Tabla 43b. Niños y niñas más molestones(as) rural-indígena**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres moleston?
	<b>4A</b>	Es travieso Es metiche Pelea en el salón No lo ayudo Es travieso	No nos deja de pescar Es loco Siempre nos regaña Quita cosas Jala el cabello a las niñas Me lastima Hace que se caiga uno				
	<b>4B</b>	Me viene a molestar Le dice a omar que es malo No sé- Es muy malo con mi hermano y siempre lo enfrenta Agarra la cosa que no le presto	No me deja decir nada Su apodo es el arca de noe Es malo Si te presta su borrador dice que le enseñes tu tarea Le dice su apodo Solo lo tocan y empieza a llorar				
	<b>4B</b>	Es malo Molesta a todos Pasa a aporrear la mesa de las niñas La pasa de mañana	No estan educado Aunque él se acerque uno a lado se molesta Solo quiere molestar porque es malo Siempre se cree mucho y se pone muy muy macho Golpea, insulta, contesta y tira las cosas Se molesta Va hasta mi silla y me tumba				
	<b>5A</b>	Dicendo cosas Es chismoso Interrumpe y los insultan Siempre hace chismes Molesta a mis compañeros	Es mal educado Les gusta Solo quiere ir a molestar a los demás Es muy muy malo Es travieso No les hacemos caso Por diversión Se cree hombre No sé Es muy travieso Porque así fue su suerte				
	<b>5A</b>	Interrumpen los dicen apodos Siempre tira con la pelota Me molesta Tiran a alguien Juega en el salón	Es travieso Son insultones Solo quieres Golpea a los demás Así le enseñaron Son malos Es malo				

**Tabla 43c. Niños y niñas más molestados-molestones(as) rural-indígena**

NIÑOS				NIÑAS			
Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestado?	¿por qué crees que es/eres molestón?	Folio	Gpo	¿por qué crees que es/eres molestada?	¿por qué crees que es/eres moleston?
	5A	Es travieso Siempre pelea Los molestamos Molesta a mis compañeras Son tan puercos Gritan en el salón en la hora de clase Insulta, nos pega	Nos odia a todos Es travieso Solo quiere Son groseros Es malo Pega, pelea, burla y pone apodos Así creció Es travieso Siempre golpea Quiere molestar a las niñas Son malos Es malo Por diversión Insulta		4A	Me jala mi pelo Nos jala nuestro cabello Jala el pelo Cuando le insulten va a jalar pelo Es mala y regaña Le cae mal y siempre pelea con ellos Es mala Siempre jala cabello de un niño Es mala	Nos jala nuestro pelo y golpea con sus pies Jala pelo Siempre jala nuestro pelo Es moleston Jala el cabello La molestan
	6to	Pega a los compañeros Le gusta Dice algo que a los demás no les gusta Gritan mucho en el salón Son muy malos y más grandes que nosotros Es insulton	A cada rato empieza a decir sus apodos de los compañeros Pega y molesta Le gusta molestar Le gusta molestar a los demás Grita fuerte los apodos de los demás compañeros No sé Es alto e interrumpe las clases No le hacen caso Se creen machitos No le gusta como eres Insulta y maltrata Es muy grosero Se cree mucho Dice apodos e insulta a la maestra cuando se molesta con ella Por su forma de hablar, habla con voz más delgada				