



**DIAGNÓSTICO DE PREVALENCIA DEL
ACOSO ESCOLAR (BULLYING) EN
PRIMARIAS, SECUNDARIAS Y
PREPARATORIAS DEL MUNICIPIO DE
TIJUANA.**

**Adriana Aurora López Bañuelos, Alberto Álvarez Noriega, Berenice Villalpando
Aguilar, José de Jesús Torres Vera, José Miguel Guzmán Pérez y Victoria Castillo
Sotelo.**

CETYS Universidad, campus Tijuana | Febrero 2012

DIAGNÓSTICO DE PREVALENCIA DEL ACOSO ESCOLAR (BULLYING) EN PRIMARIAS, SECUNDARIAS Y PREPARATORIAS DEL MUNICIPIO DE TIJUANA^{1,2}

**Adriana Aurora López Bañuelos, Alberto Álvarez Noriega, Berenice Villalpando Aguilar, José de Jesús Torres Vera, José Miguel Guzmán Pérez y Victoria Castillo Sotelo.
CETYS Universidad, campus Tijuana**

Entre las muchas definiciones del fenómeno bullying, se destaca la propuesta por Olweus (1999, citado por Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001) quien expresa que cuando un o una estudiante está siendo intimidado (a), le dicen cosas mezquinas o desagradables, se ríen de él o ella o le llaman por nombres molestos o hirientes, le ignoran completamente, le excluyen de su grupo de amigos o le retiran de actividades a propósito, le golpean, patean y empujan, o le amenazan, cuentan mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envían notas hirientes y tratan de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Sin embargo, hay que tener presente que, a decir de Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001), no es bullying cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como en un juego, ni cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean.

Ahora bien, bullying proviene de "bully" que significa matón o abusador. También se puede interpretar como lastimar o aterrorizar a alguien quien es menor o menos poderoso, a menudo forzándolo a hacer algo que no quería. Como sinónimo "intimidante" (intimidar) que implica infundir miedo, temor o inducir un sentimiento de inferioridad en otra persona. En términos generales se da la intimidación y la superación de la resistencia generalmente mediante la insistencia, las exigencias, las

¹ Proyecto financiado con fondos de FIDEM.

² El trabajo de campo y de captura en el presente estudio fue realizado con la participación de Alejandra López Ramírez, Ana Guzmán Olguín, Ana Karen Hernández Vargas, Andrés Gaeta Rivera, Armando Torres Coto de la Torre, Christian Iván Torres Macías, Cynthia Acosta Lee, Daniel Guzmán Olguín, Edna Mireya Salazar Robles, Elia Paulina González Castro, Gabriela Guzmán Olguín, Gonzalví Valenzuela Preciado, Jaqueline Alvarez Ruiz Esparza, Johana Peralta Vázquez, Karen Fayrouz Kanaan Serhan, Lorenia Gutiérrez Carranza, Luisa Vanesa Padilla Villarreal, Lydia Aymé Torres González, María Zuleika Casillas García, Marina Lira Treviño, Raymundo González Gutiérrez, Roxana Náder Arámburo, Ruth Elizabeth Nava Barreto, Sergio Fuentes Galindo, Sumiko Shimasaki Hinostroza, Vanessa Noriega Moreno, Víctor Guzmán Olguín, Virginia Morales Mejía y Yolanda Robles Rodríguez.

amenazas y la fuerza. Y en la lengua española la palabra matonismo señala la conducta de quien quiere imponer su voluntad por la amenaza o el terror y que proviene de matón que literalmente significa hombre jactancioso y pendenciero, que procura intimidar a los demás. Así se da el acoso que implica perseguir, sin dar tregua ni reposo, a una persona (Cabezas, 2007).

La persona es apremiada e importunada con molestias o requerimientos. De acuerdo con American Heritage Dictionary (2000), se conoce como bullying a la conducta agresiva que se manifiesta entre jóvenes escolares. Un comportamiento deliberado que puede ocasionar daño físico y emocional. El fenómeno del maltrato por abuso de poder es también conocido como victimización en el entorno escolar o como acoso escolar.

Por otro lado, hay autores que mencionan que existen varios protagonistas en este fenómeno: el ofensor, la víctima, los testigos (Avilés y Monjas, 2005) y los cómplices. Veamos algunas características de cada uno de ellos.

El ofensor se caracteriza por la impulsividad y por la necesidad de dominar a los demás. Los hombres suelen ser más fuertes físicamente y, en el caso de las mujeres, son manipuladoras y con bajo rendimiento. Generalmente se desenvuelven en pequeños grupos de amigos que los apoyan y además desarrollan sentimientos de simpatía con ellos. También tienen dificultades para controlar la ira y presentan sentimientos de hostilidad hacia el entorno y hacia otros individuos.

La víctima presenta una fuerza física menor que el resto de compañeros, lo cual implica que los hombres más fuertes utilicen su superioridad física para intimidarle; suele ser insegura, cauta, tranquila, con baja autoestima y con opiniones negativas de sí misma y de su situación, no tiene amigos y está ansiosa; sin embargo, no presenta conductas agresivas. Hay dos tipos de víctimas: la activa y la pasiva. La primera es una víctima con rasgos ansiosos y reacciones agresivas, lo cual es utilizado por el ofensor para excusar sus conductas. La segunda es más común, es insegura, además de sobrellevar en silencio los maltratos del ofensor.

Los testigos no participan directamente, pero se divierten ante las agresiones que sufren sus compañeros, no los defienden, pero tampoco delatan a los ofensores,

se callan ante el temor de que los papeles se inviertan, y sean ellos a quienes se victimice.

Los cómplices son quienes acompañan o apoyan al ofensor en el momento en que está acosando a la víctima, y se divierten ante las agresiones que sufren sus compañeros.

Sin duda alguna el bullying es un fenómeno que se va propagando a nivel mundial. Cada país presenta características propias en cuanto a la frecuencia y forma; sin embargo, los datos de un estudio en Costa Rica son comparables con los reportados en países como Estados Unidos, en donde en una muestra representativa a nivel nacional, de sexto a décimo año, el 29.9% de los encuestados informó sobre la participación frecuente en la intimidación en la escuela. El 13% indicó haber participado como ofensores, el 10.9% como víctimas y el 6% como ambos (Cabezas y Monge, 2007).

En México, en el 2005, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó un estudio exploratorio para conocer las percepciones de alumnos y maestros, de sexto grado de primaria y tercer grado de secundaria, sobre la violencia estudiantil, encontrando que las peleas son el principal acto de violencia en primarias, con el 19%, y en secundarias, con el 11.1%. Asimismo, se identificó que en primaria existen más alumnos que dicen participar en actos de violencia que en secundaria. Sin embargo, la percepción de violencia de los maestros de primaria es menor que la percibida en los profesores de secundaria (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

Rodríguez, Seoane y Pedreira (2006) anotan una serie de indicios que presentan las personas a quienes se acosa. Son objeto de bromas de mal gusto, propensos a llamarles por un sobrenombre, sus compañeros se burlan en forma continua, les quitan sus meriendas, el dinero o les rompen sus pertenencias, entre otros. A estos indicios les llama primarios, por ser más directos y abiertos. Como indicios secundarios, anotan aquellos utilizados para aislar a las víctimas, quienes generalmente se encuentran solas, sin amigos. También se puede observar que en los juegos participativos se les elige al último o no se les involucra. Pasan la mayor parte

del tiempo en compañía de adultos, buscando protección, y presentan un bajo rendimiento escolar

Con respecto a los ofensores, generalmente participan gastando bromas pesadas, insultando, amenazando, ridiculizando, empujando o golpeando a su víctima; generalmente son físicamente más fuertes que sus compañeros, pueden ser de la misma edad o mayores que ellos, tienen una gran necesidad de imponerse y dominar. Son populares en el grupo, pueden ser mayores que el resto de sus compañeros y su rendimiento se encuentra dentro de los parámetros normales.

Finalizando el tema de los ofensores, la mayoría de los estudios coinciden en apuntar que el bullying es una problemática fundamentalmente masculina: los chicos suelen ser, más frecuentemente que las chicas, ofensores o bullies. Al respecto, Musitu, Estévez y Jiménez (2007) presentan las siguientes características de ellos:

- Es frecuente que sean repetidores y de edad superior a la media de la clase.
- Su rendimiento escolar es bajo y manifiestan una actitud negativa hacia la escuela.
- Suelen ser más fuertes físicamente que sus víctimas.
- Muestran poca empatía hacia las víctimas.
- Presentan altos niveles de impulsividad.
- Sienten la necesidad de dominar a otros mediante el poder y la amenaza.
- Toleran mal las frustraciones.
- Les cuesta aceptar las normas sociales.
- Presentan una actitud hostil y desafiante con padres y profesores.
- Perciben escaso apoyo y supervisión parental.
- Informan de frecuentes conflictos familiares, autoritarismo y hostilidad.
- Tienen una opinión relativamente positiva de sí mismos: presentan una autoestima media o incluso alta.
- Tienen un grupo pequeño de amigos (dos o tres) que les apoyan.
- Son más populares entre sus compañeros que las víctimas.

Además, el ofensor suele presentar cuatro necesidades básicas que se resumen con lo siguiente, de acuerdo a Rodríguez (2004):

- Protagonismo. Es la necesidad de ser visto y aceptado, de que le presten atención y de mostrar un autoconcepto positivo.
- Superioridad y poder. Es el deseo de ser más fuertes y poderosos que los demás.
- Ser diferente. Suelen crearse una reputación y una identidad particular en el grupo de iguales que les rodea; con esta nueva identidad pretenden ser diferentes y rechazan todo aquello que no es igual o similar a la imagen que han creado.
- Llenar un vacío emocional. No son capaces de emocionarse o reaccionar con afecto ante los estímulos de la vida diaria; por el contrario, persiguen constantemente nuevas vivencias y sensaciones que muchas veces logran únicamente cuando crean su propio “espectáculo”.

Por su parte, Serrano (2006, citado por Cabezas, 2007) señala las principales consecuencias del maltrato entre iguales:

1. Para la víctima, puede traducirse en fracaso escolar, trauma psicológico, riesgo físico, insatisfacción, ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad y riesgo para su desarrollo equilibrado.
2. Para el ofensor, puede ser la antesala de una futura conducta delictiva, una interpretación de la obtención de poder basada en la agresión, que puede perpetuarse en la vida adulta, y una supervaloración del hecho violento como socialmente aceptable y recompensado.
3. Para los compañeros y compañeras observadores, puede conducir a una actitud pasiva y complaciente ante la injusticia y una modelación equivocada de valía personal.

Con respecto al origen de la violencia escolar, son diversas las aproximaciones teóricas que buscan explicar el fenómeno, desde distintos campos del conocimiento

(Debarbieux y Blaya, 2002, citados por López, Morales y Ayala, 2009). Una línea de investigación proveniente de las teorías de la sociología de la educación plantea que la violencia en la escuela es reflejo de una reproducción de las clases dominantes a través de los sistemas sociales, siendo uno de ellos el sistema educativo. Bajo esta perspectiva, la violencia escolar se entiende como un conjunto de acciones, pragmáticas y simbólicas, tendientes a rechazar el estado de dominación y statu-quo. En este sentido, y como señala De la Villa (2005), los sistemas autoritarios y de género componen sistemas sociales que se caracterizan por generar violencia en su interior, que tienen una organización estable y rígida, y cuyo esquema general lleva al abuso, ya que sus miembros tienden a perpetuar jerarquías que se consideran inamovibles.

Por otro lado, una de las variables asociada a la manifestación del bullying, según Bernal (2006) y Espinoza (2006), es el hacinamiento escolar generado por infraestructura insuficiente y aulas pequeñas.

Ahora bien, desde los primeros estudios realizados en los países pioneros en la investigación sobre el bullying, Noruega, Suecia y Finlandia, se evidenció que había un mayor número de implicados varones que mujeres, se constató que había más chicos que chicas entre las víctimas y los ofensores; además, en los varones había más ofensores que víctimas, mientras que en las mujeres había más víctimas que ofensoras, observándose así una relación inversa. Las víctimas chicas eran maltratadas mayoritariamente por sus compañeros varones y en las escuelas mixtas había más víctimas entre los chicos.

Otros estudios señalan que el acoso lo realizan principalmente varones. Al respecto Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001), subrayan que no se trata tanto de una diferencia cuantitativa sino cualitativa, es decir, las chicas desarrollan formas de agresión de distinta naturaleza, en especial formas indirectas. Las investigaciones evidencian que la mayoría de los implicados son varones, la excepción suele ser en la conducta de hablar mal de otra persona. Felip (2007, citado por Garaigordobil y Oñederra, 2009) llega a la misma conclusión de que los chicos generan más situaciones de acoso que las chicas, y señala que el género es una variable de gran influencia en el fenómeno del maltrato, que en muchas de las conductas de este tipo

hay más víctimas y más ofensores varones y que las chicas hostigan más a sus víctimas mediante la maledicencia (conductas asociadas a la murmuración, el chismorreo, la difamación, etc.).

Sin embargo, según los datos del sondeo realizado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (Sanmartín, 2004), el 15% de los alumnos sufren violencia en el sistema escolar y el 3% acoso o bullying, de los que en su gran mayoría, el 65%, son chicas; estos resultados son una excepción y la causa reside en la formulación de los tipos de agresiones que son más psicológicos e indirectos. Yubero, Serna y Martínez (2007) encontraron que la tendencia es claramente mayor entre los participantes que se sitúan en el perfil representativo de lo masculino.

Por lo anterior, todo parece indicar que los patrones vinculados a la masculinidad justifican, aprueban e, incluso, imponen el uso de la violencia, por lo que se deduce que nuestra sociedad está utilizando unas pautas socializadoras poco saludables.

Ahora bien, los estudios realizados evidencian que los ofensores suelen buscar un compañero más débil como objetivo de sus acciones violentas, incluso el grupo prefiere agredir a un único individuo que a otro grupo. En este contexto, en el estudio de Piñuel y Oñate (2006), el 13.42% de los alumnos afirman que son acosados por grupos de otras clases.

En otra línea de investigación, Contador (2001, citado por López, Morales y Ayala (2009) encontró que la escuela [chilena] es violenta —en la misma medida que la sociedad en general— ya que en algún grado está reproduciendo los patrones culturales existentes. Buscando interpretar la cadena de maltratos producidos y reproducidos en y entre los distintos niveles educativos al intentar intervenir en el sistema escolar, hallaron en la teoría de la violencia escolar luces de respuesta. Así, en el acto pedagógico mismo está presente la violencia de manera simbólica, en el sentido de que los actos agresivos abiertos y externalizados son sólo “puntas del iceberg” de prácticas culturales que validan y perpetúan abusos de poder que son considerados “normales” dentro del imaginario social.

Referente a las consecuencias derivadas del bullying, la victimización en la escuela supone una importante amenaza para el bienestar psicológico de niños y adolescentes, puesto que se trata de una experiencia interpersonal sumamente estresante. Así, los estudiantes que sufren problemas de victimización en la escuela presentan más síntomas psicósomáticos y más desórdenes psiquiátricos que el resto de estudiantes (Kumpulainen, Räsänen y Puura, 2001). Además, los problemas anteriores parecen persistir en el tiempo, por lo que muchos de estos estudiantes deben solicitar, finalmente, la ayuda y apoyo de profesionales de la salud mental. Al respecto, en el estudio de Guterman, Hahm y Cameron, (2002, citados por Buelga, Musitu y Murgui, 2009) se observó que las víctimas de bullying presentaban síntomas depresivos y problemas de ansiedad y estrés, incluso después de transcurrido un año desde el último episodio de maltrato.

Sobre los factores de riesgo y protección, se puede mencionar que pueden ser individuales, familiares, escolares y sociales. Entre los factores psicológicos más estrechamente relacionados con los problemas de conducta se encuentran: la tendencia a la impulsividad, la falta de empatía, la irritabilidad, el mal humor y la actitud positiva hacia la violencia (Anderson y Bushman, 2002). De los factores escolares, se ha observado que algunas características propias de los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas, como por ejemplo, masificación de estudiantes en las aulas, carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y orientación autoritaria versus democrática del profesorado. Henry et al (2000), llegan a afirmar que existen escuelas que son verdaderas “fábricas” de violencia por varias razones, entre las que destaca:

1. La falta tanto de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado.
2. El trato desigual del profesorado a los alumnos, que en ocasiones otorga privilegios únicamente a determinados estudiantes en detrimento de otros, con el consiguiente malestar de los menos atendidos.
3. La existencia de dobles mensajes en el aula, por ejemplo cuando el profesor utiliza el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante en el

aula, lo que en muchas ocasiones genera un “efecto rebote” provocando conflicto familiar, baja implicación familiar y supervisión parental, y problemas de conducta y más agresividad en el alumno.

Frente a estos factores de riesgo, Ramírez y Justicia (2006) proponen la puesta en marcha de los siguientes factores de protección para la prevención de la violencia escolar:

1. Crear un buen clima escolar en el centro, un lugar acogedor donde los alumnos se sientan aceptados como personas y se impliquen en actividades académicas de carácter cooperativo.
2. Incluir en el currículum temas y procedimientos que favorezcan las relaciones sociales como educación en valores o actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales.
3. Prestar atención individualizada a los agentes de conflicto: la conducta antisocial requiere un tratamiento directo y no debe “dejarse pasar”.
4. Ofrecer apoyo a la víctima e informar a los responsables escolares y a los padres.
5. Implicar a los alumnos en la toma de decisiones en el centro a través de asambleas y adjudicarles responsabilidades como por escuchar, mediar o ayudar a sus compañeros en la resolución de conflictos.
6. Crear espacios y tiempos para establecer encuentros, supervisar los recreos y excursiones y capacitar a los docentes en el tema de la no violencia.
7. Favorecer la identificación de los alumnos con el centro y aumentar su grado de participación en la toma de decisiones.
8. Incluir la educación en valores y actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales desde un debate democrático y participativo.
9. Concretar un sistema de normas referido a las conductas que tenga sentido para los alumnos y que se negocie con ellos.

Además de lo anterior, está la transmisión de actitudes y valores de democracia y ciudadanía por el profesorado y la creación de momentos de reflexión con los alumnos sobre los problemas de comportamiento en el aula. Otra manera eficaz de favorecer la convivencia en el aula es a través de actividades de aprendizaje cooperativo. Muchas veces la dinámica del aula se basa en la realización de actividades competitivas y el énfasis recae fundamentalmente en el éxito en los exámenes, en detrimento de la puesta en marcha de actividades cooperativas y de premiar la reflexión individual.

Como destacan Johnson, Johnson y Holubec (1999, citados por Ramos, s.f.), en las situaciones de aprendizaje cooperativo, puesto que los alumnos interactúan directamente con sus compañeros, se incrementa su conocimiento mutuo y su esfuerzo por ponerse en el lugar del otro. Esto pudiera permitir que el adolescente desarrolle su capacidad para percibir y comprender los sentimientos de los demás, posibilitando así el cambio en la percepción del compañero, lo que resulta un primer paso hacia el logro de la integración social de muchos estudiantes que sufren problemas de victimización.

En las actividades de aprendizaje cooperativo, el profesorado puede desempeñar un papel fundamental en la puesta en marcha de todas estas propuestas de mejora de la convivencia en el aula y la escuela y, por tanto, tiene mucho que aportar en la prevención de situaciones conflictivas que implican comportamientos violentos en el alumnado. Investigaciones recientes han puesto de manifiesto que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les ofrece atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula, mientras que, por el contrario, cuando el profesor desatiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente con ellos, fomenta la agresividad en el aula (Casamayor, 1999, citado por Ramos, s.f.).

Por otro lado, las prácticas de intervención pueden agruparse, de manera general, en estrategias de prevención primaria, secundaria y terciaria. En el ámbito de la prevención primaria encontramos aquellas estrategias diseñadas para prevenir que ocurra el problema antes de que aparezcan los síntomas (Meyers y Nastasi, 1999, citados por Ramos, s.f.).

Este tipo de intervención considera la participación de todo el alumnado, así como de toda la plantilla del centro y parece ser la mejor alternativa para llevar a cabo una prevención realmente exitosa. El objetivo de estas intervenciones es modificar el ambiente escolar mejorando las relaciones entre iguales y promoviendo comportamientos sociales. Muchos de estos programas, además, incluyen formación para los profesores y procedimientos para motivar la implicación de los padres.

Las intervenciones anteriores parten de la concepción de escuela como un sistema general de convivencia que es necesario dinamizar para facilitar las relaciones positivas e impedir las negativas, implicando en este proceso a todos los miembros de la comunidad educativa e incluyendo a las familias. Igual de importante son los canales de relación entre padres y profesores como la realización de reuniones informales y foros de debate en el centro escolar que permitan discutir y negociar criterios comunes de educación, y donde los padres puedan participar activamente, expresar sus opiniones y debatir sobre los problemas de comportamiento e integración social que surjan en el centro educativo.

Otra forma eficaz de favorecer la convivencia, que se presenta como un importante instrumento didáctico en el aula, es el denominado aprendizaje cooperativo. Los alumnos necesitan aprender a cooperar, puesto que la cooperación constituye una destreza básica, un requisito necesario y fundamental para conseguir una sociedad sin violencia. En una situación cooperativa, las personas procuran obtener resultados que sean beneficiosos tanto para ellos mismos como para todos los demás miembros del grupo, lo que contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada persona trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos individualistas (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, citados por Ramos, s.f.).

Además de la técnica del aprendizaje cooperativo, Casamayor (1999) propone otros principios básicos para una pedagogía pacífica en el aula:

- Utilización del diálogo.
- Aprendizaje de estrategias constructivas para resolver los conflictos.
- Desarrollo de la autoconfianza y la autorregulación.

- Establecimiento de normas y fronteras en un marco de democracia participativa.
- Fomento de la empatía.
- Comprensión del comportamiento violento.
- Promoción de modos de confrontación no violentos.

Finalmente, la puesta en marcha de todos estos esfuerzos conlleva una importante dotación de recursos a los adolescentes, tanto personales como sociales, lo que supone la mejor forma de prevenir conflictos sociales en los centros educativos. Además, estos recursos tienen una repercusión clara y directa en la convivencia, en la calidad de la educación, en la satisfacción personal y profesional de los educadores, y resultan de gran utilidad, en general, en la vida cotidiana de los alumnos. Los beneficios de estas actividades residen en que potencian aspectos tan relevantes como la apuesta por soluciones alternativas al uso de la violencia, la evaluación de las consecuencias del comportamiento violento para los alumnos, la toma de decisiones entre todos los miembros del aula y la reflexión grupal (Kallestad y Olweus, 2003).

Pero, una vez detectado el problema y a sus implicados, es posible que sea necesario poner en marcha estrategias de prevención secundaria, que implica estrategias diseñadas para individuos que muestran las primeras señales del desorden, para prevenir el desarrollo de problemas más severos (Del Rey y Ortega, 2008). En el caso de las víctimas, como comenta Boyle (2005, citado por Ramos, s.f.), algunos de estos problemas pueden ser deterioro o pérdida de pertenencias, moretones u otras heridas, miedo de asistir a clase y falta de asistencia, pérdida de interés por el trabajo escolar, disminución de logros académicos, quejas somáticas como dolores de cabeza y de estómago, síntomas depresivos, ansiedad y pasividad.

En otros casos, de acuerdo a Meyers y Nastasi, 1999 (citados por Ramos, s.f.) es posible que sea necesario poner en marcha estrategias de prevención terciaria centradas en individuos con un problema establecido y diseñadas para remediar ese problema, disminuir la duración y minimizar los efectos negativos. Estas medidas se adoptan, por tanto, con aquellos escolares que ya se han identificado como víctimas u

ofensores. Por un lado, en relación con las víctimas, el primer paso de la intervención suele consistir en asegurar su seguridad en el centro educativo. Paralelamente a esta acción de carácter puntual, se debe proporcionar a la víctima apoyo psicológico, de modo que pueda expresar sus emociones relativas a la situación de maltrato en la escuela y minimizar de este modo posibles síntomas de depresión y ansiedad. La víctima de violencia escolar necesita, además, un entrenamiento en cómo responder ante nuevos posibles ataques de ofensores, cómo responder asertivamente a los compañeros, cómo evitar situaciones peligrosas y cómo pedir ayuda. Por tanto, el entrenamiento en destrezas sociales y asertividad es un elemento fundamental en este caso.

Las intervenciones con alumnos violentos deberían cubrir dos áreas fundamentales: la supervisión del comportamiento agresivo y el desarrollo de una conducta social apropiada. Por esta razón, resulta fundamental que el ofensor entienda por qué su conducta es inaceptable y habrá que dotarle de las habilidades necesarias para que desarrolle conductas alternativas (Lochman, Dunn y Klimes-Dougan, 1993, citados por Ramos, s.f.).

Para ello, de acuerdo a Ramos (s.f.) los programas específicos para el entrenamiento en estrategias de resolución de problemas y técnicas de autocontrol, así como en el desarrollo de habilidades empáticas pueden ser de gran utilidad. No obstante, si se centra exclusivamente en el alumno problemático se estarán soslayando otros factores contextuales de suma relevancia en la explicación y mantenimiento de los problemas de conducta. Una estrategia efectiva de intervención debería prestar atención a estos contextos y cambiar la naturaleza de las relaciones sociales que en ellos se establecen. Esta perspectiva supone un acercamiento más proactivo y preventivo al problema de la violencia escolar que, por otra parte, es más coherente con los conocimientos tanto teóricos como empíricos que se poseen acerca del comportamiento del niño y adolescente.

En el caso específico de la ciudad de Tijuana, Piñeira (s.f.) comenta que se ha vivido un fenómeno demográfico de perfiles sorprendentes. Como frontera, continúa con las fuertes corrientes migratorias del interior del país. Esto, aunado al crecimiento

natural, da por resultado que tenga uno de los índices de incremento poblacional más alto de América Latina y desempeñe una función de “esponja demográfica”. Todo ello concurre para darle un perfil muy peculiar, de un conglomerado humano dinámico, multifacético e internacional. Por otra parte, los difíciles problemas de servicios públicos y urbanísticos que ha confrontado —por el rápido aumento de sus habitantes— se han venido enfrentando, en especial a partir de las obras de canalización del Río Tijuana.

En México, en 2008 la Secretaría de Educación Pública realizó la Primera Encuesta sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia, en las escuelas públicas de nivel de Educación Media Superior con una muestra de estudiantes de 15 a 19 años de edad. En dicha encuesta, los indicadores muestran que solamente el 16% de los jóvenes encuestados está de acuerdo en que la violencia es parte de la naturaleza humana y únicamente el 9% opinó que está bien golpear a alguien. A pesar de los bajos niveles de dichos indicadores, se observó que el 46.6% de varones han insultado a sus compañeros de escuela y un 26.2% de mujeres que lo reportan; en el mismo orden de ideas, un 39.3% de varones han puesto apodosos y un 18.5% de mujeres lo reportaron, mientras que un 36.5% de varones que han rechazado a compañeros y un 35.3% de mujeres. Al respecto del rol de víctima, el 19% de varones menciona que ha pensado que vale más morir que vivir debido a este fenómeno, y finalmente un 30.5% en las mujeres (Mendoza, 2011).

Al respecto, en un estudio sobre el tema de violencia en las escuelas en Mexicali, B.C. los resultados arrojaron que el 24% de los estudiantes encuestados reportaron que se presenta la violencia entre los compañeros de escuela, el 11.36% dijo que hay violencia de los alumnos hacia los maestros, el 8.69% mencionó que los maestros ejercen violencia hacia los alumnos, mientras que el 6.7% denunció que hay acoso sexual de los maestros hacia los estudiantes. Asimismo, es alto el porcentaje de los que se perciben a sí mismos como víctimas, ya que el 15% declara que ejercen violencia contra ellos o son víctimas de acoso sexual por parte de docentes (CETYS Universidad/INJUVEN, 2009).

Por lo antes descrito, se deduce que el acoso escolar en la ciudad de Tijuana es un fenómeno que necesita ser investigado ampliamente. Asimismo, se requiere de

diseñar e implementar programas preventivos integrales que atiendan los conflictos de los actores involucrados.

Ahora bien, los objetivos del presente estudio son los siguientes:

1. Elaborar un diagnóstico de la prevalencia del acoso escolar (bullying) en nivel primaria del municipio de Tijuana.
2. Elaborar un diagnóstico de la prevalencia del acoso escolar (bullying) en nivel secundaria del municipio de Tijuana.
3. Elaborar un diagnóstico de la prevalencia del acoso escolar (bullying) en nivel preparatoria del municipio de Tijuana

MÉTODO

Participantes

Los datos de población estudiantil, docentes, escuelas y zonas escolares en Tijuana para el ciclo 2010-2011 se presentan en la tabla 1, de acuerdo a lo reportado por el Sistema Educativo Estatal, a través del Departamento de Información y Estadística Educativa, de la Dirección de Planeación, Programación y Presupuesto.

Tabla 1. Alumnos, docentes, escuelas y zonas escolares del Sistema Escolarizado de Tijuana. Ciclo 2010-2011

Nivel Educativo	Alumnos	Docentes	Escuelas	Zonas escolares
Primaria	200,598	7,017	687	48
Secundaria	83,651	4,961	244	15
Bachillerato	50,099	2,787	137	
Total	334,348	14,765	1,068	

Ahora bien, considerando un muestreo intencional por cuotas, se contempló la participación de 3000 estudiantes, de los cuales 2160 fueran de primaria (de segundo a

sexto grado), 675 de secundaria y 165 de preparatoria; así como mil profesores, de los cuales 720 fueran de primaria, 225 de secundaria y 55 de preparatoria. Todos los participantes fueron voluntarios, pertenecientes a 144 escuelas primarias, 45 escuelas secundarias y 11 escuelas preparatorias, guardando la proporcionalidad entre públicas y privadas, y 2 escuelas preparatorias por sistema (una pública y una privada), además de una escuela federal. Para cada escuela, se estableció una cuota de 15 estudiantes y 5 profesores.

Al momento de concluir el estudio, los participantes fueron 2160 estudiantes de primaria, 661 estudiantes de secundaria y 165 de preparatoria, en tanto que los profesores fueron 634 de primaria, 206 de secundaria y 55 de preparatoria.

Instrumentos

Se utilizaron cuestionarios para estudiantes y profesores de cada nivel, elaborados de acuerdo a los siguientes pasos:

1. **Delimitación el objeto de medida.** Se elaboró una definición del bullying integrando diferentes aportaciones teóricas, a partir de la cual se formuló una tabla de especificaciones, indicando los diversos factores o modalidades del bullying, subfactores, número de reactivos deseado por factor y tipo de reactivo, con sus opciones de respuesta.
2. **Formulación de reactivos.** A partir de la tabla de especificación se formularon los 97 reactivos, asegurando que se cubrieran todos los factores o modalidades del bullying.
3. **Selección de reactivos.** Los reactivos elaborados fueron sometidos a validación de 13 expertos, a quienes se les entregó un formato en el que debían indicar si no estaba formulado adecuadamente [0], si debía modificarse para que estuviera mejor formulado [1] o si estaba bien formulado [2] , de tal manera que se eliminaron aquellos reactivos que obtuvieron una razón de validez de contenido por debajo de 0.60, con lo que se contó con un total de 90 reactivos, mismos que fueron reformulados asegurando que se plantearan conductas específicas y utilizados para identificar los comportamientos de bullying en cada

nivel, con la opinión de 28 profesores de primaria, 26 profesores de secundaria y 30 profesores de preparatoria.

4. **Elaboración de versión preliminar.** De acuerdo a la opinión de los profesores de cada nivel, se elaboró una versión preliminar del cuestionario para primaria, otra para secundaria y una para preparatoria, considerando aquellos reactivos en los que al menos el 50% de los profesores refirieron haberse dado cuenta de que los comportamientos correspondientes se han presentado en la escuela.
5. **Piloteo.** Se hizo una aplicación piloto con 37 estudiantes de primaria, 38 estudiantes de secundaria y 30 estudiantes de preparatoria, resultando confiabilidades de 0.94, 0.90 y 0.96, respectivamente, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.
6. **Versión definitiva.** A partir de los resultados del piloteo, se formularon las versiones definitivas para estudiantes de primaria, estudiantes de secundaria, estudiantes de preparatoria, profesores de primaria, profesores de secundaria y profesores de preparatoria. Por otro lado, las versiones para profesores incluyen opciones de respuesta relacionadas con la percepción de la ocurrencia del bullying así como de lo que normalmente hacen cuando ocurre.

Procedimiento

El estudio se realizó bajo las siguientes fases:

1. **Obtención de la información.** Se pidió autorización a los jefes de primaria y secundaria del Sistema Educativo Estatal, quienes extendieron la notificación correspondiente de acuerdo a la estructura de cada nivel. Por parte de CETYS Universidad, se elaboró un oficio de presentación, copia del cual se entregó a cada uno de los aplicadores. Con dichas notificaciones, los aplicadores, entrenados previamente, establecieron contacto telefónico con personal de las escuelas asignadas, establecieron citas, acudieron a las escuelas, se presentaron ante los directivos, explicaron el motivo de su presencia y pidieron autorización para aplicar los cuestionarios.

En el caso de primarias, pidieron la participación de tres estudiantes de cada grado, de segundo a sexto, e hicieron la aplicación del cuestionario previa explicación de lo que es y no es bullying. Concluida la aplicación con estudiantes, se pidió la participación de 5 profesores para contestar el cuestionario correspondiente.

En secundarias, se pidió la participación de cinco estudiantes de cada grado y cinco profesores.

Por lo que respecta a preparatorias, se pidió la participación de 15 estudiantes de los diversos semestres y 5 profesores.

En todos casos, de ser necesario, se hicieron las aclaraciones pertinentes.

2. Procesamiento de la información. Concluida la aplicación en cada escuela, la información de los cuestionarios fue capturada en una matriz elaborada para tal fin en Excel. A partir de dicha matriz, se hicieron los análisis estadísticos correspondientes a porcentajes, agrupando los reactivos por modalidad de bullying. Los porcentajes obtenidos fueron representados mediante gráficas de barras o presentados en tablas. Para el análisis inferencial se utilizó el SPSS.

RESULTADOS

La tabla 2 muestra el porcentaje de casos de roles en las diversas modalidades de acoso, por nivel educativo. En lo global, se observa que quienes reportan no haber visto manifestaciones del bullying en primaria corresponde al 29.7%, en secundarias al 24.7% y en preparatorias al 27.1%. Ser testigos representa el 34.5% en primaria, 48.2% en secundaria y 49.7% en preparatoria.

Respecto al rol de cómplice, los datos indican que lo reportan el 6.5% de estudiantes de primaria, 13.3% de secundaria y 15.9% de preparatoria. Ser víctima, por su lado, lo refieren 25.7% de alumnos de primaria, 18.5% de secundaria y 16.6 de preparatoria. El rol de ofensor es reportado por 19.5% en primaria, 28% en secundaria y 31.3% en preparatoria.

En cuanto al acoso físico, los datos indican que los roles de testigo y cómplice son mayores en preparatoria (45.8% y 13.5%, respectivamente), en tanto que las víctimas se encuentran en mayor magnitud en primaria (27.9%) y los ofensores en secundaria (22.7%).

En torno al acoso verbal, los roles de testigo, cómplice y ofensor se presentan con mayor magnitud en preparatoria (54.8%, 15.5% y 29.6%, respectivamente), en tanto que el rol de víctima tiene su mayor incidencia (26.1%) en primaria.

El acoso mediante señales indica que los roles de testigo, cómplice y ofensor se presentan con mayor magnitud en preparatoria (52.1%, 16.4% y 34.5%, respectivamente), en tanto que el rol de víctima tiene su mayor incidencia (26.1%) en primaria.

Respecto a la exclusión, los roles de testigo, cómplice y ofensor se presentan con mayor magnitud en preparatoria (45.3%, 13.7% y 33.9%, respectivamente), en tanto que el rol de víctima tiene su mayor incidencia (27.3%) en primaria.

Por lo que concierne al acoso sexual, los roles de testigo y ofensor se presentan con mayor magnitud en secundaria (57.3% y 38%, respectivamente), el rol de cómplice se manifiesta con mayor incidencia en preparatoria (20.6%) y el rol de víctima lo reportan en mayor grado los estudiantes de primaria (20.9%).

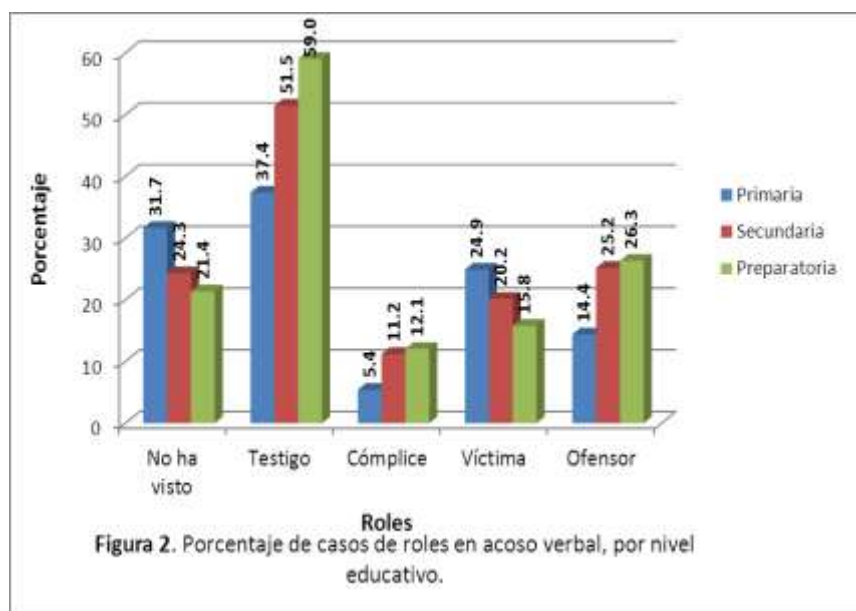
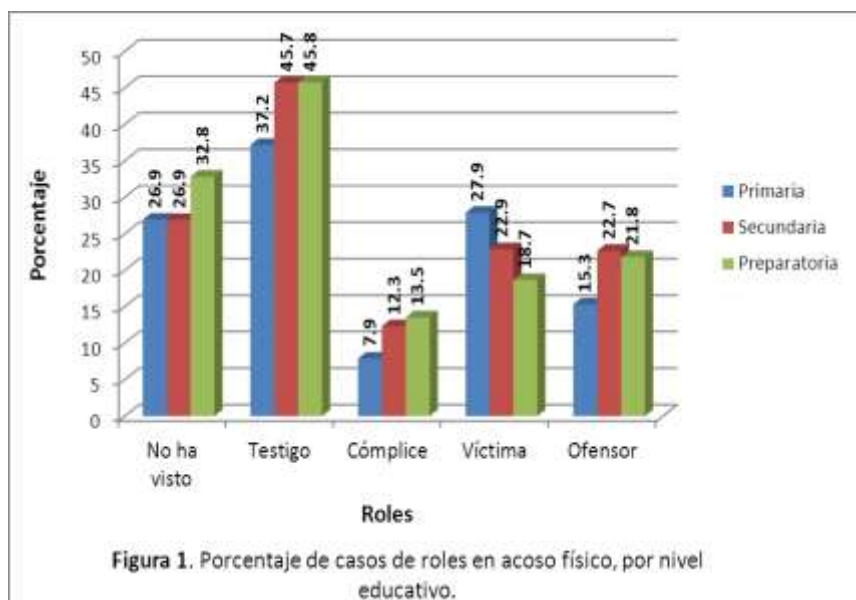
La figura 1 muestra el porcentaje de casos de roles en acoso físico, por nivel educativo. Se observa el 26.9% de los estudiantes de primaria y de secundaria y 32.8% de preparatoria refieren no haberlo visto. En cuanto a ser testigos, 37.2%, 45.7% y 45.8% de estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria, respectivamente, lo reportan. Ser cómplices lo reportan 7.9%, 12.3% y 13.5% de estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria, respectivamente. En cuanto a ser víctima, en primaria se reporta en un 27.9%, un 22.9% en secundaria y un 18.7% en preparatoria. Por último, el rol de ofensor lo manifiestan 15% de estudiantes de primaria, 22.7% de secundaria y 21.8% de preparatoria. Las diferencias antes mencionadas, no son estadísticamente significativas.

La figura 2 muestra el porcentaje de casos de roles en acoso verbal, por nivel educativo. Los datos indican que 31.7% de los estudiantes de primaria, 24.3% de secundaria y 21.4% de preparatoria reportan no haberlo visto. Ser testigos, lo reportan

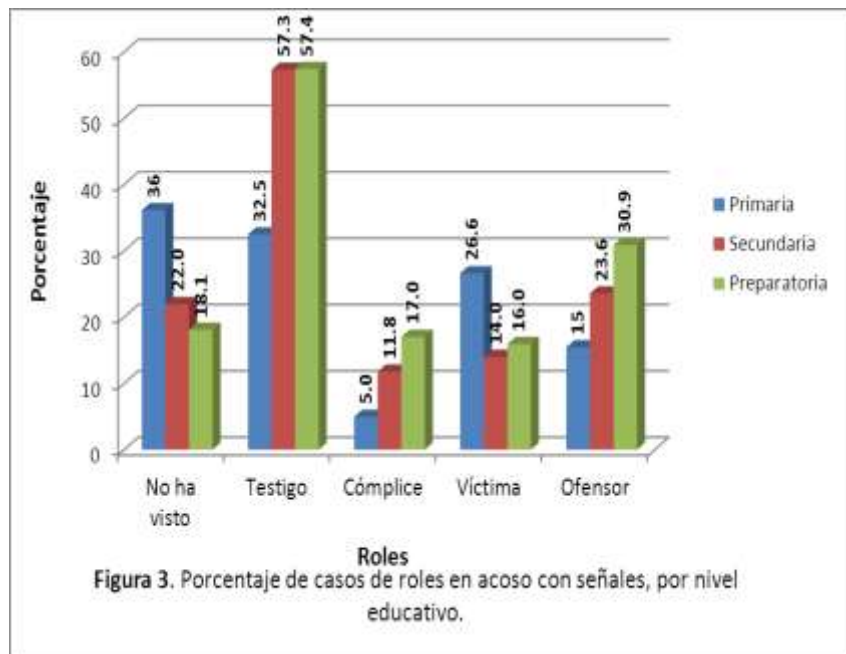
Tabla 2. Porcentaje de casos de roles en las diversas modalidades de acoso, por nivel educativo.

Modalidad de acoso	Rol	Nivel educativo		
		Primaria	Secundaria	Preparatoria
Global	No ha visto	29.4	24.7	27.1
	Testigo	34.5	48.2	49.7
	Cómplice	6.5	13.3	15.9
	Víctima	25.7	18.5	16.6
	Ofensor	19.5	28	31.3
Físico	No ha visto	26.9	26.9	32.8
	Testigo	37.2	45.7	45.8
	Cómplice	7.9	12.3	13.5
	Víctima	27.9	22.9	18.7
	Ofensor	15.3	22.7	21.8
Verbal	No ha visto	29.7	23.3	21.8
	Testigo	33.4	46.8	54.8
	Cómplice	6.3	13.1	15.5
	Víctima	26.1	21.1	18.6
	Ofensor	19.2	29.4	29.6
Señales	No ha visto	34	25.1	21.8
	Testigo	29.8	49.3	52.1
	Cómplice	5.2	12.7	16.4
	Víctima	26.1	17.2	20.6
	Ofensor	19	24.7	34.5
Exclusión	No ha visto	31.1	31.8	36.2
	Testigo	31.1	41.9	45.3
	Cómplice	5.9	10.7	13.7
	Víctima	27.3	17.3	13.3
	Ofensor	20.3	25.2	33.9
Sexual	No ha visto	25.1	16.2	23.0
	Testigo	41	57.3	50.3
	Cómplice	7.2	17.9	20.6
	Víctima	20.9	13.8	11.5
	Ofensor	23.8	38	36.4

37.4% en primaria, 51.5% en secundaria y 59% en preparatoria. En cuanto a ser cómplice, los estudiantes de primaria lo reporten en un 5.4%, los de secundaria en un 11.2% y los de preparatoria en un 12.1%. Por lo que respecta a ser víctima, en primaria se reporta por el 24.9%, mientras que el secundaria y preparatoria los porcentajes son 20.2% y 15.8%, respectivamente. En torno al rol de ofensor, lo reportan el 14.4% de estudiantes de primaria, 25.2% de secundaria y 26.3% de preparatoria. Las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas.



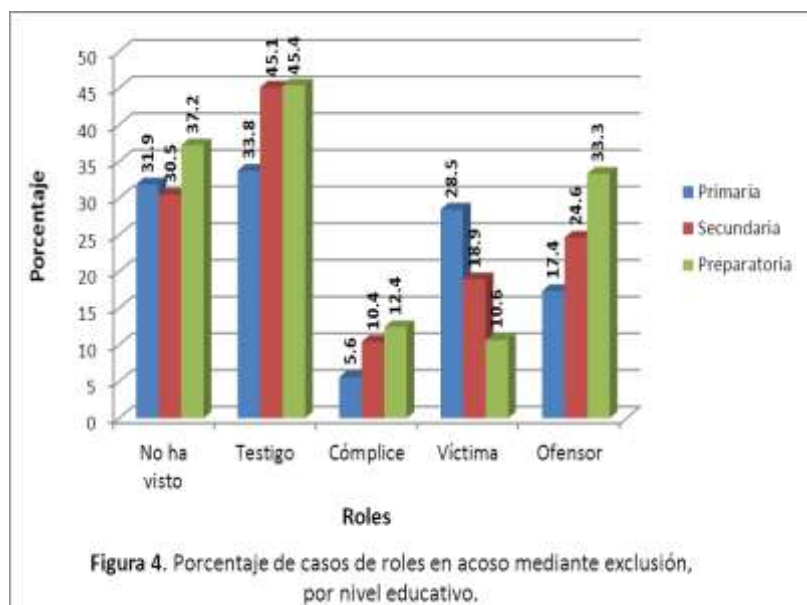
La figura 3 muestra el porcentaje de casos de roles en acoso con señales, por nivel educativo. Los datos indican que no haberlo visto lo reportan 36% de estudiantes de primaria, 22% de secundaria y 18.1% de preparatoria. El rol de testigo es reportado por el 32.5% en primaria, tanto que en secundaria y preparatoria se reporta en un 57.3% y 57.4%, respectivamente. Por lo que respecta a ser cómplice, los estudiantes de primaria lo reportan en un 5%, los de secundaria en un 11.8% y los de preparatoria en un 17%. El rol de víctima se presenta en el 26.6% de estudiantes de primaria, 14% en estudiantes de secundaria y 16% en estudiantes de preparatoria. Por último, los porcentajes en el rol de ofensor indican que en primaria se presenta en 15%, en secundaria en 23.6% y en preparatoria en 30.9%. Las diferencias en estos diversos roles son estadísticamente significativas ($p=0.05$).



La figura 4 muestra el porcentaje de casos de roles en acoso mediante exclusión, por nivel educativo. Los datos indican que el 31.9% de los estudiantes de primaria, 30.5% de secundaria y 37.2% de preparatoria no lo han visto. Ser testigos, es reportado por 33.8% en primaria, 45.1% y 45.4% en secundaria y preparatoria, respectivamente. El rol de cómplice se presenta por el 5.6% de estudiantes de primaria, 10.4% de secundaria y 12.4% de preparatoria. En cuanto al rol de víctima, los datos

indica que 28.5%, 18.9% y 10.6% de estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria, respectivamente, lo reportan. Por último, ser ofensor lo reportan en 17.4% los estudiantes de primaria, 24.6% los de secundaria y 33.3% los de preparatoria. Estas diferencias no son estadísticamente significativas.

La figura 5 muestra el porcentaje de casos de roles en acoso sexual, por nivel educativo. Se observa que 27.5%, 16.2% y 24% de estudiantes de primaria, de secundaria y de preparatoria, respectivamente, refieren no haberlo visto. El rol de testigo es reportado por 48% de estudiantes de primaria, 64.6% de secundaria y 52.1% de preparatoria. En cuanto a ser cómplice, los estudiantes de primaria lo refieren en 6.9%, los de secundaria en 15% y los de preparatoria en 14.9%. Sufrir el acoso sexual, como víctima, lo reportan 15.8% de estudiantes de primaria, 13.1% de secundaria y 6.4% de preparatoria. Ser acosadores sexuales u ofensores, es reportado por 18.5% de estudiantes de primaria, 32% de secundaria y 30.9% de preparatoria. Las diferencias de roles en esta modalidad de acoso son estadísticamente significativas ($p=0.05$).



La tabla 3 muestra los porcentajes de casos en las diversas respuestas de profesores ante acoso físico, por nivel educativo. En los tres niveles, se observa que

los porcentajes más altos se observan en la respuesta de llamarle la atención al ofensor o acosador, correspondiendo el 55.7%, 51.9% y 45.9% a profesores de primaria, secundaria y preparatoria, respectivamente. La segunda puntuación más alta corresponde a no haberse dado cuenta de que ocurra el acoso físico, reportado por 21.6% de profesores de primaria, 20.7% de secundaria y 23.3% de preparatoria. Promover que en la escuela se atienda el problema, es la tercera respuesta más frecuente, referida por 12.1% de profesores de primaria, 15.6% de secundaria y 12.6% de preparatoria. El resto de respuestas tienen porcentajes inferiores al 10%, llegando a no ocurrir en el caso de negarse a creer lo que se había visto, en los tres niveles. Las diferencias aquí presentadas no son estadísticamente significativas.

La tabla 4 muestra el Porcentaje de casos en las diversas respuestas de profesores ante acoso verbal, por nivel educativo. Se observa que la respuesta más frecuente en los tres niveles es la de llamarle la atención al ofensor, con 53.5%, 58% y 48.1% en primaria, secundaria y preparatoria, respectivamente. Le sigue en orden decreciente el no haberse dado cuenta de que ocurre, reportado por 20.3% de profesores de primaria, 16.3% de secundaria y 18.7% de preparatoria. Promover que en la escuela se atienda el problema, es la respuesta que sigue en orden decreciente, correspondiendo 7.9% a los profesores de primaria, 13.4% a secundaria y 13% a preparatoria. El resto de respuestas se encuentran por debajo del 10% en todos los casos, en los tres niveles. Las diferencias observadas no son significativas estadísticamente.

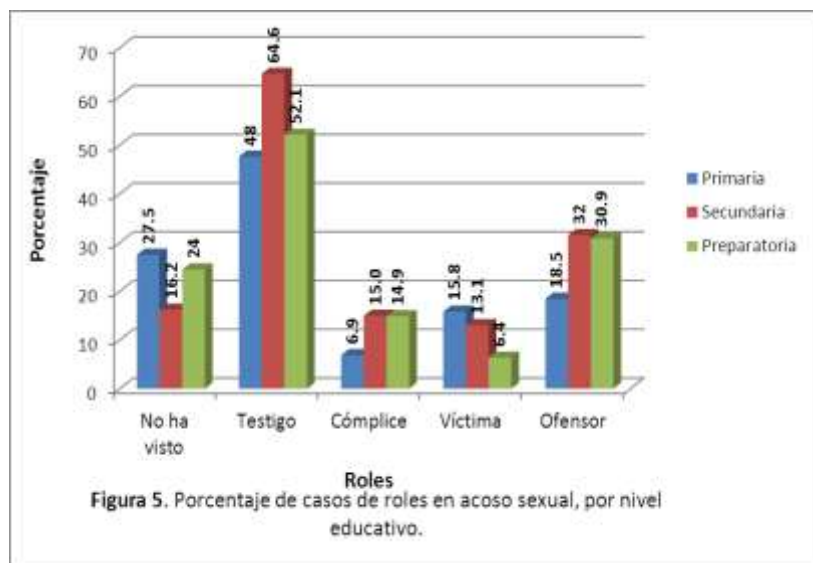


Tabla 3. Porcentaje de casos en las diversas respuestas de profesores ante acoso físico, por nivel educativo.

Respuestas de profesores	Nivel educativo		
	Primaria	Secundaria	Preparatoria
No me he dado cuenta de que ocurra	21.6	20.7	23.3
Promover que en la escuela se atienda el problema	12.1	15.6	12.6
Llamarle atención al ofensor/acosador	55.7	51.9	45.9
Seguir trabajando como si nada hubiera pasado	0.3	0.1	0.3
Controlarme para evitar actuar impulsivamente	1.1	0.6	1.6
Buscar ayuda profesional para atender el problema	3	3.9	7.2
Pensar que la próxima vez que ocurra debo hacer algo	0.6	0.8	1.6
Satisfacción por haber hecho algo para resolver el problema	5.7	6.3	7.5
Negarme a creer lo que había visto	0	0	0

La tabla 5 muestra el porcentaje de casos en las diversas respuestas de profesores ante acoso por señales, por nivel educativo. Los datos indican que la respuesta más frecuente es llamarle la atención al ofensor, reportada por 54.4% de profesores de primaria, 58.8% de secundaria y 43.4% de preparatoria. En orden decreciente, no haberse dado cuenta de su ocurrencia es reportado por 25.8% en primaria, 19.1% en secundaria y 18.9% en preparatorias. Como siguiente respuesta,

se observa promover que en la escuela se atienda el problema, referida por 7.9% de profesores de primaria, 10.3% de secundaria y 9.4% de preparatoria. El resto de respuestas se encuentran por debajo del 10%, llegando a no ocurrir el negarse a creer lo que se había visto, en los tres niveles. Las diferencias reportadas no son estadísticamente significativas.

Tabla 4. Porcentaje de casos en las diversas respuestas de profesores ante acoso verbal, por nivel educativo.

Respuestas de profesores	Nivel educativo		
	Primaria	Secundaria	Preparatoria
No me he dado cuenta de que ocurra	20.3	16.3	18.7
Promover que en la escuela se atienda el problema	7.9	13.4	13
Llamarle atención al ofensor/acosador	53.5	58	48.1
Seguir trabajando como si nada hubiera pasado	0.3	0.2	1.4
Controlarme para evitar actuar impulsivamente	0.8	0.4	2.2
Buscar ayuda profesional para atender el problema	4.0	4.6	5.4
Pensar que la próxima vez que ocurra debo hacer algo	0.9	0.6	3.4
Satisfacción por haber hecho algo para resolver el problema	7.7	6.2	7.7
Negarme a creer lo que había visto	0.1	0.1	0.2

La tabla 6 muestra el porcentaje de casos en las diversas respuestas de profesores ante acoso por exclusión, por nivel educativo. Se observa que llamarle la atención al ofensor es la de mayores puntuaciones en los tres niveles, reportada por 43.7% de los profesores de primaria, 34.7% de los de secundaria y 31.6% de los de preparatoria. Como segunda opción, aparece no darse cuenta de que ha ocurrido, que es referida por 27.7% en el nivel primaria, 26.9% en secundaria y 18.7% en preparatoria. La siguiente respuesta en orden decreciente es promover que en la escuela se atienda el problema, reportada por 12.2% de profesores de primaria, 16.6% de profesores de secundaria y 18.1% de profesores de preparatoria. El resto de respuestas se presentan por debajo del 12%, observándose que negarse a creer lo

que se ha visto no ocurre en preparatoria. Las diferencias mencionadas no son estadísticamente significativas.

Tabla 5. Porcentaje de casos en las diversas respuestas de profesores ante acoso por señales, por nivel educativo.

Respuestas de profesores	Nivel educativo		
	Primaria	Secundaria	Preparatoria
No me he dado cuenta de que ocurra	25.8	19.1	18.9
Promover que en la escuela se atienda el problema	7.9	10.3	9.4
Llamarle atención al ofensor/acosador	54.4	58.8	43.4
Seguir trabajando como si nada hubiera pasado	0.4	1	3.8
Controlarme para evitar actuar impulsivamente	1.1	0.5	3.8
Buscar ayuda profesional para atender el problema	2.7	3.6	7.5
Pensar que la próxima vez que ocurra debo hacer algo	1.8	1	3.8
Satisfacción por haber hecho algo para resolver el problema	6	5.7	9.4
Negarme a creer lo que había visto	0	0	0

En la tabla 7 se presentan los porcentajes de casos de las respuestas de los profesores ante el acoso sexual, por nivel educativo. En ella se observa que en primaria, el 41.3% de los profesores refieren llamarle la atención al ofensor, en tanto que el secundaria y en preparatoria lo hacen 46.9% y 41.2%, respectivamente. No haberse dado cuenta de que ocurre, es reportado por 28.8% en primaria, 22.4% en secundaria y 17.6% en preparatoria, como segunda opción en orden decreciente. Promover que se atienda el problema en la escuela, tercera opción en orden de importancia, es referida por 12.7% de profesores en primaria, 13% en secundaria y 13.7% en preparatoria. Este mismo porcentaje de preparatoria es reportado para buscar ayuda profesional para atender el problema. El resto de respuestas se manifiesta por debajo del 10%, estando ausentes seguir trabajando como si nada hubiera pasado, en primaria y secundaria, controlarse para evitar actuar impulsivamente, en preparatoria, pensar en hacer algo la próxima vez que ocurra, en

secundaria, y negarse a creer lo que se ha visto, en secundaria y preparatoria. Las diferencias observadas no son estadísticamente significativas.

Tabla 6. Porcentaje de casos en las diversas respuestas de profesores ante acoso por exclusión, por nivel educativo.

Respuestas de profesores	Nivel educativo		
	Primaria	Secundaria	Preparatoria
No me he dado cuenta de que ocurra	27.7	26.9	18.7
Promover que en la escuela se atienda el problema	12.2	16.6	18.1
Llamarle atención al ofensor/acosador	43.7	34.7	31.6
Seguir trabajando como si nada hubiera pasado	0.5	1.1	1.3
Controlarme para evitar actuar impulsivamente	0.7	0.7	1.3
Buscar ayuda profesional para atender el problema	3	5.3	11
Pensar que la próxima vez que ocurra debo hacer algo	1.3	2.7	6.5
Satisfacción por haber hecho algo para resolver el problema	10.9	11.8	11.6
Negarme a creer lo que había visto	0.1	0.2	0

La tabla 8 muestra los porcentaje de casos de roles en las diversas modalidades de acoso, en los niveles educativos, por género. Se observa que, en lo global, las mujeres manifiestan en mayor magnitud el rol de testigo en los tres niveles (38.7%, 53.7% y 52.1%, en primaria, secundaria y preparatoria, respectivamente), en tanto que los roles de cómplice, víctima y ofensor tienen mayor incidencia por parte de los hombres, en todos los niveles.

En torno al acoso físico, las mujeres de los tres niveles manifiestan en mayor magnitud que los hombres el rol de testigo, en tanto que los hombres presentan mayor incidencia de los roles de cómplice, víctima y ofensor, en los tres niveles. Un patrón similar se observa en cuanto al acoso verbal y sexual en los tres niveles, así como en el acoso mediante señales en secundaria y en exclusión en preparatoria. Cabe mencionar que las diferencias reportadas no son estadísticamente significativas.

Tabla 7. Porcentaje de casos en las diversas respuestas de profesores ante acoso sexual, por nivel educativo.

Respuestas de profesores	Nivel educativo		
	Primaria	Secundaria	Preparatoria
No me he dado cuenta de que ocurra	28.8	22.4	17.6
Promover que en la escuela se atienda el problema	12.7	13	13.7
Llamarle atención al ofensor/acosador	41.3	46.9	41.2
Seguir trabajando como si nada hubiera pasado	0	0	3.9
Controlarme para evitar actuar impulsivamente	0.5	0.5	0
Buscar ayuda profesional para atender el problema	8.2	7.8	13.7
Pensar que la próxima vez que ocurra debo hacer algo	0.7	0	3.9
Satisfacción por haber hecho algo para resolver el problema	7.7	9.4	5.9
Negarme a creer lo que había visto	0.2	0	0

La tabla 9 presente el porcentaje de casos de roles en las diversas modalidades de acoso, en los niveles educativos, por tipo de escuela. Se observa que, en lo global, los roles de cómplice, víctima y ofensor son mayores en escuelas primarias públicas que en privadas, en tanto que los mismos roles y el rol de testigo se presentan con mayor incidencia en secundarias y preparatorias privadas que públicas.

En torno al acoso físico, los roles de testigo, cómplice, víctima y ofensor se presentan con mayor incidencia en primarias públicas que en primarias privadas, así como en preparatorias privadas que en preparatorias públicas. En el caso de secundarias, los diversos roles se distribuyen entre las públicas y las privadas.

En relación con el acoso verbal, son las primarias públicas en las que se reporta mayor incidencia en los roles de cómplice, víctima y ofensor, que en las primarias privadas, en tanto que todos los roles se presentan con mayor magnitud en las escuelas secundarias y preparatorias privadas, en relación con las públicas. Este mismo patrón se observa en las secundarias privadas, en relación con el acoso sexual.

Tabla 8. Porcentaje de casos de roles en las diversas modalidades de acoso, en los niveles educativos, por género

Modalidad de acoso	Rol	Nivel educativo					
		Primaria		Secundaria		Preparatoria	
		Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Global	No ha visto	31.2	27.7	24.3	25	27.3	26.9
	Testigo	38.7	30.8	53.7	43.3	52.1	46.5
	Cómplice	6	6.9	11.6	14.9	13.3	19.5
	Víctima	24.2	27.1	17.3	19.5	12.7	21.7
	Ofensor	15.2	23.6	24.6	31.1	27.2	36.6
Físico	No ha visto	28.9	25.3	28.6	25.3	35.3	29.6
	Testigo	41.9	32.9	49.8	42	46.3	45.1
	Cómplice	7.4	8.3	9.6	14.8	9.9	18.3
	Víctima	25.2	30.4	20.5	25	14.7	23.9
	Ofensor	10.5	19.7	17.9	27	14.7	31.2
Verbal	No ha visto	31.7	28	24.3	22.5	21.4	22.4
	Testigo	37.4	29.7	51.5	42.7	59	49.3
	Cómplice	5.4	7.1	11.2	14.7	12.1	20
	Víctima	24.9	27.3	20.2	22	15.8	22.4
	Ofensor	14.3	23.7	25.2	33.2	26.3	33.9
Señales	No ha visto	36.2	32	22	28	18.1	26.8
	Testigo	32.5	27.6	57.3	42.1	57.4	45.1
	Cómplice	5	5.3	11.8	13.5	17	15.5
	Víctima	26.6	25.8	14	20.2	16	26.8
	Ofensor	15.3	22.5	23.6	25.6	30.9	39.4
Exclusión	No ha visto	31.9	30.3	30.5	32.9	37.2	34.7
	Testigo	33.8	28.6	45.1	39	45.4	45.1
	Cómplice	5.6	6.3	10.4	11	12.4	15.5
	Víctima	28.5	26.5	18.9	15.8	10.6	16.9
	Ofensor	17.3	23.2	24.6	25.8	33.3	34.7
Sexual	No ha visto	27.4	22.9	16.2	16.1	24.5	21.1
	Testigo	47.8	35.1	64.6	50.7	52.1	47.9
	Cómplice	6.9	7.7	15	20.5	14.9	28.2
	Víctima	15.9	25.6	13.1	14.4	6.4	18.3
	Ofensor	18.4	29.1	31.5	43.8	30.9	43.7

En cuanto a exclusión, los roles de cómplice, víctima y ofensor se presentan en mayor porcentaje en las primarias públicas y en las secundarias y preparatorias privadas. Las diferencias reportadas son significativas ($p= 0.05$).

En la tabla 10 se muestra el porcentaje de casos de roles en las diversas modalidades de acoso, en los niveles educativos, por turno. En lo global, los roles de cómplice, víctima y ofensor se presentan con mayor magnitud en el turno vespertino de primaria, mientras que los mismos roles junto con el rol de testigo, se presentan con porcentajes mayores en el turno matutino de secundaria y preparatoria.

En cuanto a acoso físico, los roles de testigo, cómplice, víctima y ofensor, se reportaron como más frecuentes en el turno vespertino de primaria y en el turno matutino de preparatoria.

El acoso verbal, por su parte, los roles de testigo, cómplice, víctima y ofensor se reporta con mayor incidencia entre estudiantes de turno vespertino de primaria y turno matutino de preparatorias, en tanto que los estudiantes del turno matutino reportan mayores porcentajes en los roles de testigo, cómplice y ofensor que los del turno vespertino, quienes reportan como mayor el rol de ofensor.

En la modalidad de señales, los roles de cómplice, víctima y ofensor tienen mayor incidencia entre los estudiantes del turno vespertino de primaria. Estos mismos roles, junto con el de testigo, tienen mayor incidencia en los estudiantes del turno matutino de preparatoria.

Por lo que respecta a exclusión, son los estudiantes de turno vespertino de primaria quienes manifiestan mayor incidencia en los roles de cómplice, víctima y ofensor, mientras que los roles de testigo, cómplice y víctima los reportan en mayor grado los estudiantes del turno matutino de secundarias. En el caso de preparatorias, es en el turno matutino en donde ocurren en mayor porcentaje los roles de testigo, cómplice, víctima y ofensor.

Tabla 9. Porcentaje de casos de roles en las diversas modalidades de acoso, en los niveles educativos, por tipo de escuela.

Modalidad de acoso	Rol	Nivel educativo					
		Primaria		Secundaria		Preparatoria	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Global	No ha visto	27.7	33.5	24.2	25.4	29.7	23.3
	Testigo	33.7	36.6	47	50	48.6	51.2
	Cómplice	6.9	5.6	12.9	13.9	11.9	20.1
	Víctima	25.9	24.9	17.7	19.6	13.7	19.6
	Ofensor	20.6	17.2	27	29.5	21.3	43.8
Físico	No ha visto	25	31.5	24.3	30.8	36.5	28.9
	Testigo	37.4	37.1	47	43.5	45.6	46.1
	Cómplice	8.4	6.5	12.6	11.9	9.4	18.8
	Víctima	28.2	27.2	22.5	23.6	14.2	24.2
	Ofensor	16.1	13.6	22.5	23	13.5	32.4
Verbal	No ha visto	27.5	35.4	22.4	24.9	26.3	15.9
	Testigo	33.1	34	45.6	48.4	53.1	56.9
	Cómplice	6.8	5	12.6	13.7	11.1	19.9
	Víctima	26.5	25	20.8	21.6	14.4	23.3
	Ofensor	20.2	17.3	29.3	29.7	18.8	42.9
Señales	No ha visto	32.9	37.1	24.4	26	22.2	20.8
	Testigo	28.9	32.3	48.5	50.6	47.8	58.3
	Cómplice	5.5	4.4	12.7	12.8	13.3	18.1
	Víctima	26.4	25.1	15	20.8	16.7	25
	Ofensor	19.9	17.1	24.9	24.5	25.6	45.8
Exclusión	No ha visto	28.8	36.3	31.4	32.4	38.1	32.9
	Testigo	30.1	33.5	39.6	45	46.7	43.1
	Cómplice	6.3	5.1	9.6	12.4	8.9	19
	Víctima	28.2	25.4	16.9	17.9	11.9	14.4
	Ofensor	21.7	17.4	24.3	26.8	24.1	46.3
Sexual	No ha visto	24.1	27.2	18.3	12.8	25.6	18
	Testigo	39.1	46	54.1	62.3	50	51.4
	Cómplice	7.5	6.7	17.3	18.5	16.7	25
	Víctima	20.3	21.6	13.5	14	11.1	11.1
	Ofensor	25.4	20.8	34.3	43.4	24.4	51.4

Tabla 10. Porcentaje de casos de roles en las diversas modalidades de acoso, en los niveles educativos, por turno.

Modalidad de acoso	Rol	Nivel educativo					
		Primaria		Secundaria		Preparatoria	
		Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino
Global	No ha visto	30.1	27	24.1	28.8	22.4	50.2
	Testigo	34.7	34.1	50.9	28.6	52.9	33.9
	Cómplice	5.9	8.3	13.7	11.1	16.8	8.9
	Víctima	25.3	27	18.8	16.6	18.3	5.8
	Ofensor	19.3	20.3	27.3	32.7	35.5	10
Físico	No ha visto	28	23.4	26.8	27.6	27.9	57.7
	Testigo	36.8	38.5	47.9	29.7	49.5	29.2
	Cómplice	7.1	10.3	12	15.4	15.9	1.8
	Víctima	27.4	29.8	23.5	18.6	20.1	10.7
	Ofensor	15.2	15.7	21.6	30.1	25.1	6
Verbal	No ha visto	31	25.9	23.2	25.1	18.3	39.9
	Testigo	33.1	33.9	49.1	30.4	56.5	45.2
	Cómplice	5.7	8	13.3	11.5	16.6	6.8
	Víctima	25.9	27	21.7	17.6	20.9	5.4
	Ofensor	18.6	21	28.6	34.6	33.7	8.3
Señales	No ha visto	34.5	32.7	24.4	29.5	19.3	35.7
	Testigo	30.4	28.1	52.5	26.9	56.3	32.1
	Cómplice	4.6	7.1	13.5	7.7	15.6	14.3
	Víctima	25.7	27.6	17.3	17.9	22.2	10.7
	Ofensor	18.8	19.5	23.7	32.1	38.5	14.3
Exclusión	No ha visto	32.3	27.3	31	37.6	29.4	67.9
	Testigo	31.1	30.8	44.4	23.9	47.4	34.5
	Cómplice	5.5	7.1	11.3	6.6	14.6	7.1
	Víctima	26.8	29.6	17.4	16	15.1	2.4
	Ofensor	19.9	21.6	24.9	26.9	38.5	10.7
Sexual	No ha visto	24.7	25.7	15.2	24.4	17	50
	Testigo	41.8	39.4	60.8	32.1	54.8	28.6
	Cómplice	6.7	9	18.5	14.1	21.5	14.3
	Víctima	20.7	21.1	14	12.8	13.3	0
	Ofensor	24	23.9	37.7	39.7	41.5	10.7

En cuanto a acoso sexual, son los estudiantes del turno matutino los que presentan mayor incidencia en el rol de ofensor que los del vespertino, entre quienes

se presenta en mayor porcentaje el rol de víctima. En el caso de secundarias, los estudiantes del turno matutino manifiestan mayores porcentajes en los roles de testigo, cómplice y víctima que los del turno vespertino, entre quienes se presenta con mayor frecuencia el rol de ofensor. Las preparatorias del turno matutino, por su parte, presentan mayores porcentajes en los roles de testigo, cómplice, víctima y ofensor en el turno matutino que en el turno vespertino.

DISCUSIÓN

Con los resultados obtenidos, se puede decir que sí se cumplieron los objetivos establecidos en el proyecto, en tanto que se elaboró un diagnóstico de la situación del bullying en primarias, secundarias y preparatorias de la ciudad de Tijuana.

Ahora bien, a partir de los datos arrojados se pueden plantear las siguientes conclusiones:

1. Sí existe acoso escolar en Tijuana, y se manifiesta de la siguiente manera por nivel educativo: en primaria con un 70.6%, en la secundaria, con un 75.3% y en preparatoria, con un 72.9%. Esto se deduce de los porcentajes de estudiantes que refieren haber sido tanto testigos como cómplices, víctimas u ofensores.
2. El 20.2% de los estudiantes se identifican como víctimas de acoso escolar, mientras que el 26.3% se reconocen como ofensores, el 44.1% como testigos y el 11.9% como cómplices. Además el 27.1% reportan no haber visto acoso escolar.
3. Si bien no hay diferencias significativas, se observa que la prevalencia de acoso aumenta conforme se avanza en el nivel educativo, es decir, en preparatoria es mayor que en secundaria y en secundaria es mayor que en primaria.
4. En cuanto a roles, hay más víctimas en primaria y más ofensores en preparatoria, en relación con los otros niveles.
5. En la modalidad de acoso físico, acoso verbal, exclusión y acoso sexual, el rol de víctima presenta una tendencia a disminuir conforme se avanza de nivel

educativo, en tanto que el rol de ofensor tiende a aumentar en acoso físico, acoso verbal, acoso mediante señales y exclusión.

6. En cuanto a acoso sexual, el ofensor presenta mayor prevalencia en secundaria que en primaria y en preparatoria.
7. En cuanto a género, los hombres aparecen como víctimas más que las mujeres y las mujeres más en el rol de testigo que los hombres.
8. El hombre reporta más ser víctima de acoso físico, acoso verbal y acoso sexual, en tanto que la mujer reporta más ser víctima de acoso mediante señales y por exclusión.
9. La tendencia en primarias, secundarias y preparatorias señala a la mujer como testigo más que al hombre, mientras que este juega el rol de cómplice, víctima y ofensor con mayor frecuencia que la mujer, en todos los niveles.
10. En secundaria y preparatoria, para mujeres y hombres, es mayor el porcentaje de ofensores que de víctimas, lo que puede interpretarse como que varios ofensores acosan a la misma víctima.
11. En el caso de primaria, tanto para mujeres como para hombres, existe un menor número de ofensores que de víctimas, lo que puede interpretarse como que un ofensor acosa a varias víctimas.
12. Las escuelas primarias públicas presentan mayor prevalencia de víctimas y ofensores que las primarias privadas, en tanto que estos mismos roles se presentan en mayor medida en las secundarias y preparatorias privadas que en las públicas, al parecer debido a la falta de espacios físicos amplios (aulas o áreas de esparcimiento).
13. Los estudiantes del turno vespertino de primaria presentan mayores porcentajes en los roles de cómplice, víctima y ofensor que los del turno matutino.
14. Los estudiantes del turno matutino de secundaria presentan mayores porcentajes en los roles de testigo, cómplice y víctima que los del turno vespertino, entre quienes se presenta en mayor grado el rol de ofensor.

15. Los roles de testigo, cómplice, víctima y ofensor se presentan con mayor frecuencia entre los estudiantes del turno matutino de preparatoria que entre los del turno vespertino.
16. Entre los profesores de los tres niveles, predomina la respuesta de llamar la atención al ofensor, seguida de promover que se haga algo en la escuela para atender el problema y buscar ayuda profesional.
17. Es alto el porcentaje de profesores que refieren no haberse dado cuenta del acoso en los tres niveles educativos.
18. Los datos sobre la prevalencia del acoso escolar en sus diversas modalidades y los de las respuestas de los profesores ante su ocurrencia, permiten considerar la necesidad de capacitar a los docentes en el manejo adecuado de dichas situaciones, desarrollando en ellos habilidades de mediación.

Ahora bien, se considera pertinente tener en cuenta las siguientes recomendaciones en el caso de que se realizaran investigaciones similares:

1. Generar un instrumento que permita discriminar la predominancia de los roles en que participa cada estudiante, en tanto en el utilizado puede referir los cuatro roles.
2. Asegurar la participación de las escuelas a través de comunicación institucional, con el fin de que los aplicadores tengan fácil acceso a la hora de realizar el trabajo de campo.
3. Asegurar la utilización de términos entendibles en el cuestionario aplicado en primaria, especialmente con los estudiantes de segundo año.
4. En primarias, podría utilizarse una versión electrónica del cuestionario para una aplicación guiada, en aquellas escuelas que dispongan de la tecnología apropiada.
5. Disponer de más tiempo para la aplicación de los cuestionarios, dadas las agendas de las diversas instituciones educativas, considerando el calendario escolar y las actividades previstas por las inspecciones.
6. Disponer de más tiempo para la capacitación de los aplicadores.

7. Analizar el impacto de actividades extraacadémicas y de infraestructura escolar en la prevalencia del acoso escolar.

REFERENCIAS

- Aguilera, M., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE. Disponible en: http://www2.sep.gob.mx/equidad/comunidad_escolar/directivos/planeacion/herramienta/disciplina.pdf
- American Heritage Dictionary. (2000). Cambridge Advanced Learner's Dictionary, Merriam-Webster Dictionary.
- Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. Disponible en: <http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2000-2004/02AB.pdf>
- Avilés, M.J.M y Monjas, C.I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41. Disponible en: http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf
- Bernal, A. F. (2006). *La violencia en el ámbito escolar*. Recuperado el 16 de abril de 2011, de Ayuda docente para una patria libre, soberana, honesta y solidaria, de <http://www.apse.or.cr/webapse/docen/docen09.htm>.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/337/33712020009.pdf>

- Cabezas, H. y Monge, I. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Educación*, 31(1), 135-144. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/440/44031109.pdf>.
- Cabezas, P. H. (2007). Detección de conductas agresivas "bullyings" en escolares de sexto a octavo año en una muestra costarricense. *Educación*, 31(1), 123-133. Disponible en <http://www.latindex.ucr.ac.cr/edu31-1/edu-31-1-07.pdf>.
- CETYS Universidad/INJUVEN. (2009). *La juventud bajacaliforniana. Estudio de la juventud en Baja California 2009, Mexicali, B. C.* CETYS Universidad/Instituto de la Juventud de Baja California.
- De la Villa, M.M. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*. 36(1), 61-81. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1326245>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia en otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-51. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/560/56080104.pdf>.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 221-238. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_64.pdf
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2009). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de Género y grupo. *Ansiedad y Estrés*. 15(2-3), 193-205. Disponible en: <http://www.observatorioperu.com/lecturas%202010/art%c3%adculos%20diciembre%202010/A%26E%20acoso%202009.pdf>.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmman, R., Tolan, P., VanAcker, R. y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59-81. Disponible en: http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/44053/1/10464_2004_Article_223769.pdf

- Kallestad, J.H. y Olweus, D. (2003). Predicting teacher's and schools' implementation of the Olweus bullying prevention program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6(21). Recuperado el 25 de febrero de 2011 de <http://content.apa.org/journals/pre/6/1/21>.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.3/abstract>
- López, V., Morales, M. y Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 27(2), 243-286. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/psicologia/sites/revistas.pucp.edu.pe/psicologia/files/images/4-Lopez-Morales-Ayala-RevistaPsicologia-27-2-2009.pdf>.
- Mendoza, E.M.T. (2011). *La violencia en la escuela*. México: Trillas.
- Musitu, O.G., Estévez, L.E. y Jiménez, G.T. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Culturales Valencianas.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J.A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 041, 95-113. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27404107.pdf>
- Piñeira, D. (s/f). *XX Ayuntamiento de Tijuana*. Recuperado el 13 de marzo del 2011 de <http://www.tijuana.gob.mx/ciudad/CiudadHistoriaMinima.asp>.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA.
- Ramírez, F.S. y Justicia, J.F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 4(2), 265-290. Disponible en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?139>.
- Ramos, C.M.J. (s.f.). *La convivencia en un centro educativo: claves organizativas para su potenciación*. Disponible en: <http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/convivenc-centro.pdf>

- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Como tratar a los chicos violentos y los que sufren sus abusos. Madrid: Temas de Hoy.
- Rodríguez, R., Seoane, A. y Pedreira, J.L. (2006). Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente. *Anales de Pediatría*, 64(2), 162-166. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1446190>
- Sanmartín, E.J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel
- Yubero, C.S., Serna, C. y Martínez, I. (2007). *Fracaso escolar y violencia en la escuela: factores psicológicos y sociales*. Recuperado el 13 de marzo del 2011 de <http://www.uclm.es/bits/sumario/52.asp>.