

Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Valdés Cuervo, Ángel Alberto; Estévez Nenninger, Etty Haydeé; Manig Valenzuela, Agustín
Creencias de docentes acerca del bullying
Perfiles Educativos, vol. XXXVI, núm. 145, 2014, pp. 51-64
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13231362004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Creencias de docentes acerca del *bullying*

ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO* | ETTY HAYDEÉ ESTÉVEZ NENNINGER**
AGUSTÍN MANIG VALENZUELA***

Se analizaron las creencias de docentes de educación básica acerca del *bullying*, para lo cual se seleccionaron las tres escuelas secundarias públicas de Sonora donde se encontró la mayor frecuencia de reportes de *bullying* por los estudiantes en un estudio previo realizado por Valdés et al. (2013). Participaron 45 docentes de estas escuelas, 15 fueron entrevistados y el resto respondió una encuesta con preguntas abiertas. Los docentes definieron el *bullying* como violencia directa, que involucra a estudiantes u otros actores. Consideran de forma no sistémica la acción de los factores asociados al *bullying* y ubican en la familia y el contexto social la explicación del fenómeno. Desplazan la responsabilidad de las intervenciones hacia otros actores y consideran estrategias de intervención aisladas. Se concluye que las creencias de los docentes acerca del *bullying* reducen el margen de acción para que este problema reciba atención en el ámbito escolar.

In this paper the results of an analysis on the beliefs held by basic-education teaching staff regarding bullying are analyzed; to carry out the analysis, the three public high schools with the highest incidence of 'bullying' by students in Sonora were selected; these results were from a previous study by Valdés et al., in 2013. From these schools, 15 teaching staff (from a total of 45) were interviewed; the remainder answered a survey with open questions. Teachers defined 'bullying' as direct violence involving students or other stakeholders. The staff considered the factors associated with bullying as non-systemic; in their opinion, the family and social context were the explanation for the phenomenon. They placed the responsibility for 'bullying' on other actors and considered the intervention strategies to be isolated. The conclusion is that the beliefs of teachers regarding 'bullying' reduce the scope for action against this problem within the educational environment.

Recepción: 2 de junio de 2013 | Aceptación: 2 de agosto de 2013

* Doctor en Ciencias. Profesor investigador titular, Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Líneas de investigación: familia y crianza, violencia escolar, educación superior. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con A. Carlos y M. Torres), "Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de *bullying* y sin ellos", *Psicología desde el Caribe*, vol. 29, núm. 3, pp. 616-631; (2011, en coautoría con M. Urias), "Creencias de padres y madres acerca de la educación de los hijos", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 99-114. CE: angel.valdes@itson.edu.mx

** Doctora en Ciencias. Profesora investigadora titular de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora. Líneas de investigación: educación superior, docentes. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con A. Coronado y B. Martínez), *Modelo innovador de evaluación de instituciones de educación superior con énfasis en la docencia*, México, Universidad de Sonora (USON); (2011, en coautoría con M. Martínez), "El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 19, núm. 2, en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/832/900>. CE: ettyestavez@gmail.com

*** Candidato a Doctor en Educación. Profesor investigador titular, Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Temas de investigación: servicio social y prácticas docentes. CE: amanig@itson.edu.mx

Palabras clave

Violencia escolar

Docentes

Creencias del profesor

Educación media

Adolescentes

Keywords

School violence

Teaching staff

Teacher beliefs

Secondary education

Teenagers

INTRODUCCIÓN

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México, puesta en práctica por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), tiene como propósito fundamental atender los retos educativos a nivel básico del país en el siglo XXI, particularmente los relativos a la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar sus potenciales intelectuales y sociales. Esta reforma partió del establecimiento de cinco competencias, de las cuales tres se enfocan de manera directa en el desarrollo de habilidades para las relaciones interpersonales en el marco de los valores de una sociedad democrática: manejo de situaciones sociales, convivencia y vida social (García Cabrero, 2012). Se puede afirmar que más allá del desarrollo del intelecto, el fin último de la escuela es la formación de ciudadanos para la vida en sociedades democráticas, donde las relaciones deben basarse en el respeto, la tolerancia y la equidad entre las personas (Ahmed y Braithwaite, 2004; Ortega y Del Rey, 2008).

La presencia de violencia en las escuelas constituye un claro indicador de que los objetivos anteriormente expuestos no se están logrando en su totalidad. La violencia escolar puede adoptar distintas formas (físicas, psicológicas o sociales) e involucrar a diversos actores (estudiantes, docentes, directivos y padres de familia). De todas las manifestaciones de la violencia la que se presenta entre pares, conocida como *bullying*, es la que, por su gravedad y las consecuencias negativas que ocasiona, ha sido objeto de mayor cantidad de estudios (Frisén *et al.*, 2007; Olweus, 1993; Swearer *et al.*, 2009).

El *bullying* se caracteriza por: a) existencia de una clara diferencia de poder entre el agresor y la víctima, b) intención expresa de infilir dolor físico y/o emocional, c) carácter repetitivo, d) naturaleza relacional, que se muestra en la necesidad de distintos actores para el mantenimiento de la conducta agresora, y e) manifestación dinámica, ya que las posiciones de los actores no se mantienen

estables, y es común encontrar cambios en las mismas (Coloroso, 2004; Ortega, 2010; Olweus, 1993; Sullivan *et al.*, 2006).

La presencia de *bullying* en las escuelas de México ha sido puesta en evidencia por un grupo importante de investigaciones (Castillo y Pacheco, 2008; INEE, 2006; Prieto *et al.*, 2005; Vázquez *et al.*, 2005; Velázquez, 2005; Valdés *et al.*, 2012). Este fenómeno afecta a toda la comunidad escolar, pues influye negativamente en el clima social de la escuela y el ambiente de aprendizaje en general (Abramovay, 2005; Beane, 2008; Swearer *et al.*, 2009). Además atenta contra el fin último de la educación: formar ciudadanos que sepan convivir con respeto en el marco de sociedades democráticas (Ortega, 2010).

Los alumnos que actúan como agresores se caracterizan por presentar problemas a corto plazo tales como bajo rendimiento académico y conflictos con las normas escolares y los docentes. Además presentan, con mayor frecuencia, a mediano y largo plazo, problemas de conductas externalizantes que se manifiestan en conductas antisociales, abuso de alcohol, dificultades para asumir responsabilidades, desempleo, rupturas matrimoniales y trastornos psiquiátricos (Akiba, 2008; Cava *et al.*, 2006). Por su parte, las víctimas de *bullying* experimentan problemáticas tales como: rechazo a asistir a la escuela, disminución del desempeño académico, ansiedad, depresión, retramiento, baja autoestima e incluso intentos de suicidio (Elliot, 2008; Mendelson *et al.*, 2010; Olweus, 1993; Sesar *et al.*, 2012).

Sin lugar a dudas el *bullying* es un fenómeno en el cual inciden múltiples factores relacionados con las características de los propios actores y de los contextos familiares, sociales y escolares en los que se desarrollan (Ahmed y Braithwaite, 2006; Swearer *et al.*, 2009). Sin embargo, se ha evidenciado en la investigación acerca del tema que aspectos relativos a la escuela —y en particular a las estrategias que utilizan los docentes para el manejo del *bullying*— desempeñan un papel importante

en la explicación de la frecuencia con que se presenta esta forma de violencia (Besag, 2008; Chagas, 2005; Del Rey y Ortega, 2005; Good *et al.*, 2011; Jadue, 2003).

Este estudio partió del hecho —empíricamente establecido— de que las estrategias utilizadas por los docentes para afrontar el *bullying* se relacionan con la intensidad con que se presenta este fenómeno. Esto permite afirmar que las acciones destinadas a incrementar la eficacia en la manera en que los docentes se enfrentan a las situaciones de violencia entre pares dentro de sus escuelas resultan esenciales para aumentar la efectividad de cualquier programa de prevención del *bullying*. Lo anterior se hace más importante cuando se ha encontrado que en ocasiones la manera en que los docentes manejan el *bullying* es contraproducente, pues en lugar de prevenirlo lo estimulan, ya sea de manera directa o indirecta (Lindstrom, 2009; Morrison, 2006; Stephenson y Smith, 2008; Sullivan *et al.*, 2006).

El presente estudio de las creencias del docente con respecto al *bullying* partió del supuesto de la perspectiva fenomenológica, que sostiene que los individuos, a través de sus interacciones con los objetos, sucesos y personas, forman creencias que, por ser portadoras de sentido, influyen en la forma en que experimentan y actúan dentro de sus contextos sociales (Creswell, 2009; Mettens, 1997). Según Dallos (1996), las creencias son un conjunto perdurable de interpretaciones y premisas acerca de lo considerado como cierto, y por lo tanto, influyen en los comportamientos de las personas. Andersen (1997), por su parte, sostiene que las creencias se forman durante las historias de los individuos; una vez conformadas forman parte de las narraciones personales e influyen en la propia definición del individuo y en su comportamiento.

La perspectiva teórica de la fenomenología en el ámbito educativo es desarrollada en la línea de investigación sobre el pensamiento de los docentes, la cual se abocó a estudiar

las creencias de éstos acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el estudiante. Estas creencias se consideran pensamientos esenciales que afectan los procesos de planificación, administración del salón de clases, enseñanza y evaluación realizadas por los docentes. El desarrollo de esta tradición de investigación ha descansado, desde sus comienzos, en el reconocimiento de que es necesario conocer los constructos mentales de los docentes para comprender sus actos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alger, 2009; Clark y Peterson, 1990; De la Cruz *et al.*, 2006; Doyle, 1997; Wong *et al.*, 2009).

Las investigaciones realizadas acerca de las creencias de los docentes con respecto al *bullying* evidenciaron que éstas se caracterizan por: a) tender a no incluir dentro de lo que consideran como *bullying* a las agresiones de índole social (Chagas, 2005; Fernández *et al.*, 2006), b) considerar a las agresiones psicológicas y sociales como menos dañinas que las de tipo físico (Bauman y Del Rio, 2006; Fernández *et al.*, 2006; Pérez, 2011), y c) no tener en cuenta las diferencias de poder entre el agresor y la víctima como parte de la naturaleza del *bullying*, lo cual en muchas ocasiones los lleva a suponer que la víctima puede resolver por sí sola dicha situación (Harwood y Copfer, 2011; Naylor *et al.*, 2006).

Otro grupo de estudios han clasificado las creencias de los docentes acerca el *bullying* atendiendo a las explicaciones que involucran en la problemática. De esta manera se han identificado tres grupos de creencias, según atribuyan el *bullying* a: a) particularidades normales del desarrollo (Fierro, 2005; Harwood y Copfer, 2011); b) conductas asociadas a factores fuera de la escuela, tales como la familia y los medios de comunicación, entre otros (Chagas, 2005; Gómez Nashiki, 2005; Sahin, 2010); y c) comportamientos originados por dificultades en el funcionamiento de la escuela y las estrategias de los propios docentes para manejarlo (Collins *et al.*, 2011; Valadez *et al.*, 2011).

Por lo general los docentes tienden a reconocer dificultades para manejar situaciones de violencia en la escuela y desconocer formas efectivas para el manejo de dichas conductas (Alfaro *et al.*, 2010; Nesdale y Pickering, 2006; Ochoa y Peiró, 2010). Las estrategias que utilizan los docentes para el manejo del *bullying* se han dividido en reactivas, mismas que se manifiestan como respuesta directa a situaciones de *bullying*, dentro de las cuales se encuentran hablar con los involucrados, reunir a los padres y castigar a los agresores, entre las más mencionadas (Dake *et al.*, 2003); y proactivas, que son aquellas enfocadas en la prevención del fenómeno, tales como una mejor supervisión y comunicación con los estudiantes (Dake *et al.*, 2003; Roth *et al.*, 2010).

La presente investigación, al ser enmarcada dentro de la corriente de los estudios sobre el pensamiento del profesor, consideró que el conocimiento de las creencias que los docentes poseen acerca del *bullying* constituye un elemento fundamental en la explicación de las estrategias utilizadas para organizar y monitorear el trabajo de los estudiantes, promover la convivencia y reaccionar ante las conductas inadecuadas (Allen, 2010; Crothers y Kolbert, 2008; López *et al.*, 2012).

Atendiendo a lo anterior, en el estudio se pretendió indagar en las creencias de docentes de secundarias acerca del *bullying* para acercarnos a la comprensión de los aspectos relacionados con las formas en las que afrontan dichos comportamientos. En particular, la investigación se desarrolló en torno al análisis de las creencias de los docentes con respecto a los aspectos que definen el *bullying*, los factores que explican la presencia de ese fenómeno y las estrategias que desde la perspectiva de los docentes resultan efectivas para el manejo de la problemática.

Dado que la manera en que los docentes perciben a los estudiantes, y sus comportamientos, se relacionan con las estrategias que utilizan para administrar sus salones de clase,

el estudio, al abordar las creencias de los docentes con respecto al *bullying*, permitió identificar características de las mismas que afectan de manera negativa las formas como los docentes se comportan ante éste. La información con respecto a las creencias de los docentes acerca del *bullying* resulta importante en el diseño de programas de prevención que se enfoquen a cambiar la forma en que los docentes perciben y actúan con respecto al fenómeno de la violencia entre pares.

MÉTODO

Participantes

La selección de las escuelas se realizó por un muestreo de máxima intensidad; se identificaron tres escuelas secundarias públicas de una zona escolar del noroeste de México en las cuales se encontró la mayor frecuencia de reportes de *bullying* por parte de los estudiantes en un estudio previo realizado en la región (Valdés *et al.*, 2013). Estas escuelas albergan fundamentalmente a estudiantes de clase media baja; su infraestructura física es aceptable y se ubican en una comunidad con infraestructura y servicios suficientes.

Las tres escuelas contaban al momento del estudio con 55 docentes; la selección de participantes se realizó según el criterio de máxima variabilidad en lo relativo a edad, experiencia y materias que imparten. El tamaño de la muestra se determinó atendiendo al criterio de saturación teórica, la que se logró con un total de 45 participantes, de los cuales 15 contestaron entrevistas a profundidad y 35 respondieron una encuesta con preguntas abiertas.

Los docentes que participaron en el estudio tenían como promedio 43 años de edad, con un máximo de 55 años y un mínimo de 32; 18 (40 por ciento) hombres y 27 (60 por ciento) mujeres. Todos poseían contrato de base; la media de años de experiencia docente frente a grupo era de 13.2 años.

Técnicas

En el estudio se utilizaron la entrevista a profundidad y la encuesta como técnicas para obtener información, con vistas a lograr una descripción densa de las creencias de los docentes. Además de fortalecer la credibilidad de los datos, la utilización de ambas técnicas permitió aumentar su transferibilidad a las escuelas estudiadas.

En ambos instrumentos se partió de las mismas preguntas; en el caso de la entrevista actuaron como temáticas inductoras de la misma, mientras que en la encuesta fueron contestadas por escrito. Estos cuestionamientos fueron: ¿qué caracteriza al *bullying* como forma de violencia escolar? ¿Qué factores se asocian al *bullying*? ¿Qué estrategias considera adecuadas para el manejo del *bullying*?

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó a los directores de las escuelas participantes su consentimiento para obtener acceso al campo de estudio. Posteriormente se contactó con los docentes seleccionados al azar para realizar las entrevistas, a quienes se les explicó el objetivo del estudio y se les solicitó su participación voluntaria y permiso para grabar las entrevistas que se realizaron en lugares establecidos por las escuelas; se verificó que existiera la privacidad necesaria para salvaguardar la información que dieron los docentes. Su duración fue de entre tres y cuatro horas y se realizaron en dos sesiones de trabajo debido a la disponibilidad de tiempo con que contaron los docentes.

En el caso de las encuestas también se contactó con los docentes y se les solicitó su participación informada en el estudio. Se les dio la instrucción de que respondieran lo más extensamente posible a las preguntas presentadas en la misma, de manera tal que expresaran de manera explícita sus opiniones al respecto.

Para el análisis de la información se utilizó el enfoque inductivo propuesto por Thomas (2003); en un principio se generaron

40 categorías analíticas que fueron reducidas a 18 en un análisis posterior. Como apoyo en el análisis de la información se utilizó el *software* Atlas.ti 5.

El cumplimiento de los aspectos éticos de la investigación se procuró mediante la participación informada y voluntaria de los docentes en el estudio. Además se tomaron medidas para garantizar la confidencialidad de la información obtenida y aumentar la validez y credibilidad de los análisis realizados.

Medidas encaminadas a fortalecer la validez y credibilidad del estudio

Se procuró fortalecer la credibilidad y validez de los hallazgos a través de estrategias tales como el uso de un muestreo teórico y la triangulación de técnicas de recolección de datos e investigadores participantes en los análisis. Se realizó una comprobación de coherencia, al pedir a investigadores ajenos a la temática que a partir del análisis de las categorías identificaran las partes del texto que las ejemplifican. Por último, se realizó un control de credibilidad discutiendo con los directores y los propios docentes los análisis realizados.

Las entrevistas fueron realizadas por tres investigadores participantes en el estudio, con dominio de la temática y experiencia en la aplicación de la técnica. En el caso de las encuestas, éstas fueron administradas por otros dos investigadores del proyecto, quienes antes de hacer entrega de las mismas les explicaron a los docentes detalladamente los objetivos del estudio y les comunicaron que su participación sería totalmente voluntaria.

RESULTADOS

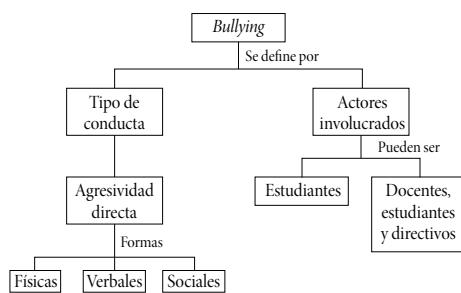
Creencias de los docentes acerca de los aspectos que caracterizan al *bullying*

Se realizó un análisis de las respuestas de los docentes con respecto a aquellas características que distinguen el *bullying*. Las respuestas se agruparon en dos categorías, según caracterizaran el fenómeno, considerando las

particularidades de las conductas que implican, o los actores involucrados (Fig. 1).

Conductas que implica. Los docentes caracterizan al *bullying* como una forma de agresión, la cual describieron atendiendo la relación establecida entre el agresor y la víctima, la que conceptualizan como de enfrentamiento directo, y definen diversas formas de manifestación tales como: físicas, sociales y/o verbales.

Figura 1. Aspectos que los docentes utilizan para definir el bullying



Actores involucrados. Las respuestas de los docentes se agruparon en las categorías de actores diversos o específicos. En la primera se

consideraron las respuestas donde se refirió que el *bullying* puede estar presente en las relaciones entre varios de los principales actores educativos (docentes, estudiantes o directivos) y en la segunda, aquellas que definían el *bullying* como un fenómeno que se expresa de manera exclusiva en las relaciones entre los estudiantes.

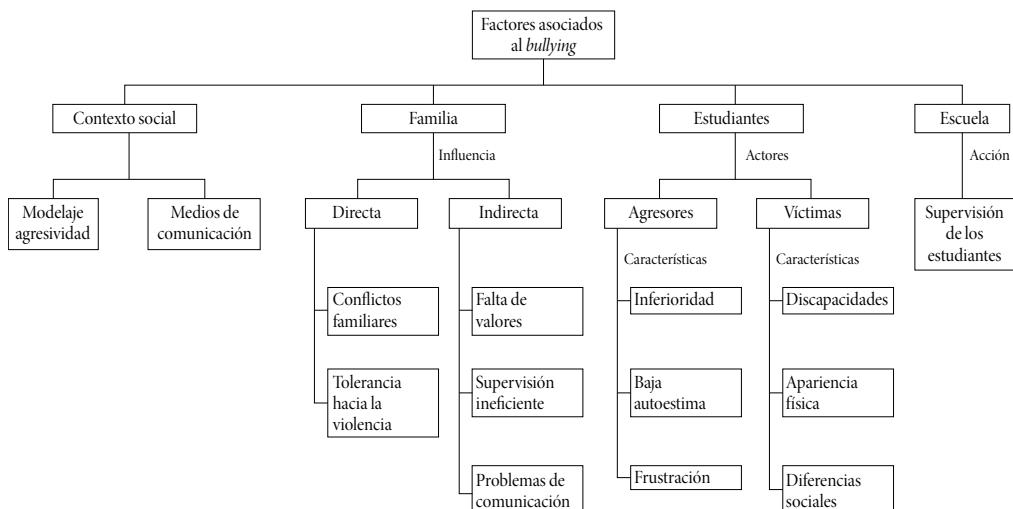
Caso 1 (entrevista): “Es la violencia, la agresión, ya sea física o verbal, que se da dentro del ámbito escolar principalmente entre estudiantes. Estos se molestan o incluso se pegan entre sí...”

Caso 3 (encuesta): “Agresión física o verbal hacia una persona. Normalmente se presentan en escuelas y puede darse entre estudiantes pero también de profesores a alumnos y de alumnos a profesores....”

Creencias de los docentes con respecto a los factores asociados al bullying

Con respecto a este tema las respuestas de los docentes se analizaron considerando dónde ubican los factores asociados con el *bullying* y la naturaleza de la relación que visualizan entre los mismos (Fig. 2).

Figura 2. Creencias de docentes con respecto a los factores asociados al bullying



Desde dónde ubican los factores asociados al bullying. A partir del análisis de las respuestas de los docentes se aprecia que éstos asocian la presencia de *bullying* a particularidades de los mismos estudiantes y de sus contextos familiares, escolares y sociales. Las respuestas relativas a factores de los estudiantes relacionados con el *bullying* se dividieron según refirieran características de los agresores (baja autoestima, sentimientos de inferioridad, frustración y problemas de conducta y psicológicos), las víctimas (discapacidades o diferencias físicas o sociales) o las interacciones entre los estudiantes (dificultades para manejar los conflictos personales de formas no agresivas).

Caso 8 (entrevista): “Esto se debe a que estos niños tienen problemas de comportamiento, son rebeldes e indisciplinados y no siguen las normas de la clase ni de la escuela...”

Caso 19 (encuesta): “Pues, puede ser la baja autoestima de los niños, el nivel social, que tienen menos y los discriminan por eso, los hacen sentir mal, los humillan y se burlan de ellos...”

Las respuestas de los docentes que consideraron aspectos relativos a factores del contexto familiar se categorizaron como de influencia directa o indirecta en el desarrollo de la agresión en los hijos. Los elementos ubicados dentro de la categoría *influencia directa* son aquellos que por su propia naturaleza e impacto promueven el aprendizaje de conductas violentas en los hijos. Por su parte, dentro de los de influencia indirecta se incluyeron aquellos que ejercen su acción afectando aspectos del funcionamiento familiar relacionados con el desarrollo de conductas prosociales.

Dentro de los elementos categorizados como de influencia directa los docentes mencionaron los conflictos familiares, la tolerancia hacia el comportamiento violento y la

presencia de violencia en el hogar. Dentro de los clasificados como indirectos consideraron la falta de valores, una deficiente supervisión de las actividades y las relaciones en que participan los hijos, y los problemas de comunicación familiar.

Caso 14 (entrevista): “Nosotros pensamos que eso viene de la casa, de cómo los papás tratan a los niños, cómo se llevan en sus casas y los conflictos entre los propios padres...”

Caso 3 (encuesta): “Familias conflictivas, donde no existen límites, dejan hacer a los hijos lo que quieran, no se interesan por ellos. Parece que nadie se hace responsable por lo que hacen estos niños...”

Las respuestas de los docentes que se ubicaron como relativas a factores de las escuelas se categorizaron como referidos a la organización escolar; se menciona la falta de estrategias para el control y la supervisión del comportamiento de los estudiantes dentro y fuera de los salones de clases.

Caso 7 (entrevista): “La falta de maestros [horas libres], no se tiene cuidado en vigilar a los estudiantes durante los recesos y otras actividades”.

Caso 2 (encuesta): “La falta de atención a los alumnos, en especial en los recesos; no se vigila lo que hacen durante los juegos o cuando se trasladan de un aula a otra”.

Un último grupo de aspectos que mencionan los docentes relacionados con el *bullying* se ubica dentro del contexto social en el cual se insertan las escuelas. Un primer grupo de respuestas se refirió al modelaje de conductas agresivas, donde se mencionaron aspectos tales como la presencia de violencia en la sociedad en general y los medios de comunicación en particular, que además exaltan la figura de

héroes con conductas agresivas. El segundo grupo abordó la ausencia de promoción de conductas prosociales, en particular se mencionó la falta de programas para el desarrollo de valores y habilidades sociales.

Caso 9 (entrevista): “Se origina por problemas sociales tales como la falta de valores como empatía, tolerancia, respeto, entre otros....”

Caso 12 (encuesta): “Existe mucha violencia en la televisión y ahora en Internet, los estudiantes ven esas cosas y esos son sus héroes”.

Naturaleza de la relación entre los factores.
En esta categoría se apreció que los docentes visualizan la acción de los diversos factores de manera no sistemática, es decir, de manera aislada, sin considerar las interacciones que pueden incrementar o atenuar los diversos efectos. También se observó que establecen un carácter jerárquico de los mismos en la explicación del *bullying*, ya que ubican en las familias y en el contexto social las causas del mismo, y atribuyen a la escuela y a los rasgos de los estudiantes un papel secundario, que

se reduce a catalizar o inhibir la presencia del fenómeno.

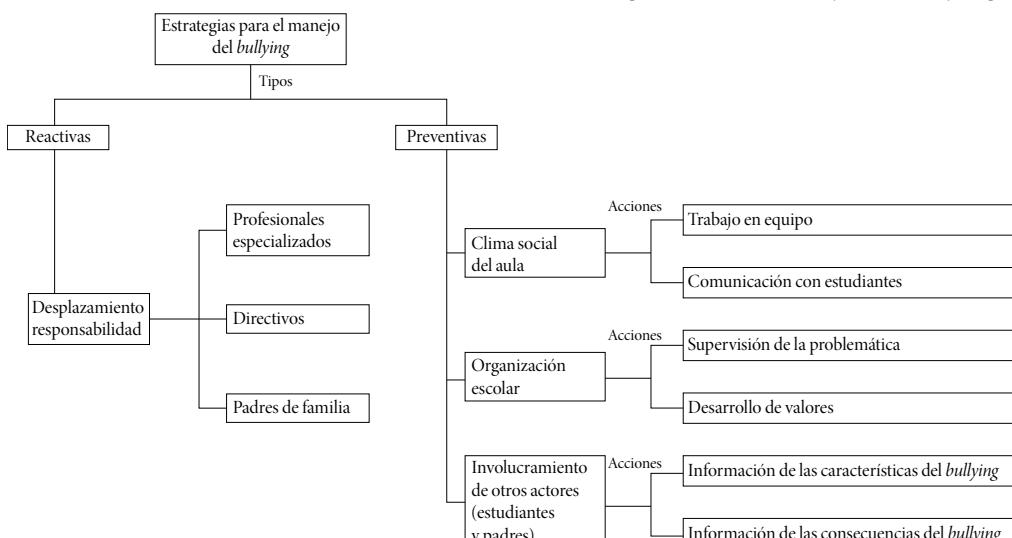
Caso 14 (entrevista): “Considero que lo fundamental es la familia que educan mal a los hijos, son disfuncionales. Nosotros recibimos estudiantes mal formados y podemos hacer poco para que se comporten de manera adecuada”.

Caso 30 (encuesta): “Existen muchas familias con problemas y violencia en la sociedad y la televisión; lo único que podemos hacer es intentar controlarlos y formarlos lo mejor que podamos, pero no es responsabilidad nuestra, sino de sus familias”.

Creencias de los docentes acerca de las estrategias adecuadas para el manejo de los casos de bullying en la escuela

Las estrategias de los docentes para el manejo del *bullying* se categorizaron como de carácter reactivo o preventivo. Las de tipo reactivo se originan como respuesta a situaciones de agresión entre los estudiantes, mientras que las preventivas se utilizan para disminuir o evitar la presencia del fenómeno (Fig. 3).

Figura 3. Creencias de docentes acerca de las estrategias para el manejo del bullying



El análisis de las estrategias de carácter reactivo mencionadas por los docentes se realizó mediante la categoría *desplazamiento de la responsabilidad*, ya que se aprecia que éstos ubican la solución del problema en otros actores, sin necesidad de que ellos se involucren en las decisiones que se tomen para solucionar el problema. Los actores mencionados como responsables de resolver este problema de violencia son diversos e incluyen a directores escolares, profesionales especializados (orientadores o psicólogos) y padres de familia. Por su parte, las acciones preventivas se agruparon en las siguientes categorías: a) clima social del aula, que se enfoca en el mejoramiento de las relaciones dentro del salón de clases y se menciona la promoción del trabajo en equipo, mejor comunicación con los estudiantes y promoción de valores; b) organización escolar, que involucra la planificación de prácticas dirigidas a fortalecer la supervisión del comportamiento de los estudiantes y lograr identificar a los que participan en situaciones de *bullying*; y c) involucramiento de otros actores: aquí se procura hacer conscientes del fenómeno y sus consecuencias a otros actores tales como los propios estudiantes y los padres de familia. Básicamente se consideran aspectos relativos a información acerca de las características y consecuencias del *bullying*.

Caso 11 (entrevista): “Pláticas con los alumnos. Ahorita se le está dando seguimiento a un folleto *Escuela segura*; concientizarlos que hay que respetar a todas las personas aunque sean diferentes”.

Caso 17 (encuesta): “De manera específica no tengo conocimiento de una técnica, tal vez después sería motivo de una capacitación, pero por lo menos en la información que tengo creo que lo primordial es utilizar estrategias relacionadas con el desarrollo y fortalecimiento de valores y relaciones de respeto”.

CONCLUSIONES

El análisis de la información se realizó atendiendo el objetivo del estudio, que consistió en describir las creencias de los docentes capaces de afectar la comprensión y manejo efectivo del *bullying*. Lo primero que salta a la vista es que los docentes presentan ideas diversas en cuanto a identificar los actores involucrados en este fenómeno. Esto provoca que se dificulte la comunicación al respecto entre ellos, y que algunos no visualicen como expresiones de este fenómeno formas de violencia que se originan en las relaciones entre los estudiantes y otros actores educativos, las cuales afectan considerablemente el clima social escolar e incluso se relacionan con la presencia de violencia entre los estudiantes (Ervasti *et al.*, 2012; James *et al.*, 2008; Terry, 1998).

En lo relativo a la manera como definen el *bullying* se encontró que los docentes no tuvieron en cuenta aspectos relativos a diferencias de poder entre agresor y víctima, la presencia de agresiones indirectas, la intención del agresor de causar daño y el carácter continuo de estas agresiones. Estas limitaciones en la conceptualización del *bullying* por parte de los docentes afectan de manera negativa la forma en que actúan ante este problema al relacionarse con prácticas tales como promover que las víctimas se sientan responsables por las agresiones sufridas, procurar que los estudiantes agredidos se enfrenten al agresor por sí solos y no darle la importancia debida a agresiones indirectas de tipo verbal y social (Gómez Nashiki, 2005; Harwood y Copfer, 2011).

En lo relativo a las creencias de los docentes respecto a los factores asociados al *bullying* se aprecia una visión limitada en cuanto a los aspectos que pueden explicar la presencia de este tipo de agresiones, en particular cuando se abordan los ámbitos personales y escolares. En lo que se refiere a las características de los estudiantes se observa la presencia de creencias que dificultan la identificación y manejo

de los mismos. Es de notar la prevalencia del estereotipo de ubicar a los agresores como estudiantes con sentimientos de inferioridad y una autoestima baja, cuando diversos estudios señalan que éstos poseen un autoconcepto social elevado y tienden a ser aceptados por los pares (Salmivalli y Nieminen, 2002; Torre *et al.*, 2008). Por otra parte, con relación a las víctimas, aunque mencionan aspectos que de acuerdo con la literatura aumentan el riesgo de ser victimizados, tales como la presencia de discapacidades y diferencias físicas (Frisén *et al.*, 2007; Joffre *et al.*, 2011), no señalan otros aspectos que se han encontrado directamente asociados con la victimización, como por ejemplo el déficit en el desarrollo de habilidades sociales (Fox y Boulton, 2005; Verkuyten *et al.*, 2011).

Por otra parte, no se encontró la presencia de una perspectiva ecológica, dado que los docentes abordan de manera aislada los factores asociados al *bullying*. Esto se ha relacionado con acciones y programas que se enfocan en uno u otro factor y que por ende han demostrado ser poco efectivos en el manejo de la problemática (Postigo *et al.*, 2013; Pulido *et al.*, 2013). También se aprecia que atribuyen a los aspectos relacionados con las escuelas y sus propias prácticas un papel secundario, básicamente de control, en la explicación del *bullying*. Esta forma de visualizar el papel del contexto escolar reduce la cantidad y calidad de las intervenciones que se realizan desde las escuelas para prevenir este problema, ya que se asocian a actitudes de desesperanza por las posibilidades de las intervenciones realizadas desde la escuela, desplazamiento de la responsabilidad por el problema y culpabilización de los otros actores; todo ello contribuye a que las relaciones con dichos actores sean conflictivas (Cassidy, 2009; Idsoe *et al.*, 2008; James *et al.*, 2008; Ortega y Córdova, 2010; Stephenson y Smith, 2008).

En congruencia con los resultados expuestos anteriormente, se encontró que las

estrategias consideradas por los docentes como efectivas para intervenir en situaciones de *bullying* implican el desplazamiento de la responsabilidad del manejo de la problemática hacia otros actores. Estas creencias, que sin lugar a dudas dificultan el manejo efectivo del problema, pueden estar originadas en la falta de habilidades de los docentes para el manejo de la problemática y en el sentimiento de no responsabilidad por el manejo de situaciones fuera del ámbito estrictamente académico (Allen, 2010; James *et al.*, 2008).

En lo relativo a las estrategias preventivas, aunque mencionan diversos tipos de acciones, no se apreció la presencia de creencias que impliquen un carácter sistémico e inclusivo de los diversos actores en las mismas. No encontramos referencias a la necesidad de programas integrales para la mejora de la convivencia, donde se involucren de forma responsable y activa a todos los actores; esto llama la atención, ya que la literatura evidencia que este tipo de acciones son las que han resultado realmente efectivas en el manejo del *bullying* (International Network on School Bullying and Violence, 2008; Polanin *et al.*, 2012).

Los hallazgos permiten concluir que en los docentes existen creencias que limitan su comprensión acerca del *bullying* y de los factores asociados al mismo. Sin embargo, resulta más preocupante que algunas de sus creencias no les permiten visualizar el papel de la escuela —y en particular de sus propias prácticas— en la explicación de este fenómeno, a la vez que provocan un desplazamiento de su responsabilidad en la prevención de este problema y una visión reducida de sus posibilidades de acción como agentes educativos.

Con base en los resultados de esta investigación se puede reconocer la importancia de que el docente esté en condiciones de construir un nuevo significado sobre el fenómeno social representado por el *bullying* en la escuela. En este sentido, sería deseable que los docentes tomen conciencia de lo siguiente:

- a) El *bullying* es un fenómeno social cada vez más presente en las aulas, por lo que es necesario capacitarse para afrontarlo con profesionalismo en beneficio de sus estudiantes y en pro de la calidad educativa que busca la RIEB.
- b) Las instituciones deben desarrollar las condiciones laborales que coadyuven a la concientización del docente acerca

- del papel que debe tener en el manejo de situaciones de violencia escolar.
- c) Se requiere concientizar a los docentes acerca de la necesidad de diseñar e implementar programas de convivencia donde todos los actores se involucren para la construcción social de nuevos significados sobre la sana convivencia escolar.

REFERENCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (2005), "Violencia en las escuelas: un gran desafío", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 38, pp. 53-66, en: www.rieoei.org/rie38a03.pdf (consulta: 20 de febrero de 2012).
- AHMED, Elisa y Valerie Braithwaite (2004), "What, me Ashamed? Shame management and school bullying", *Journal of Research in Crime and Delinquency*, vol. 41, núm. 3, pp. 269-294, Doi: 10.1177/0022427804266547 (consulta: 20 de abril de 2012).
- AHMED, Elisa y Valerie Braithwaite (2006), "Forgiveness, Reconciliation, and Shame: Three key variables in reducing school bullying", *Journal of Social Issues*, vol. 62, núm. 2, pp. 347-370, Doi: 10.1111/j.1540-4560.2006.00454.x (consulta: 25 de abril de 2012).
- AKIBA, Motoko (2008), "Predictors of Students Fear of School Violence a Comparative Study of Eight Graders in 33 Countries", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 19, núm. 1, pp. 31-72, Doi: 10.1080/09243450801936878 (consulta: 30 de agosto de 2012).
- ALFARO Molina, Ivannia, Karen Kenton Paniagua y Viriam Leiva Díaz (2010), "Conocimientos y percepciones del profesorado sobre violencia en los centros educativos públicos", *Enfermería Actual en Costa Rica*, vol. 18, pp. 1-10, en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=44817860001 (consulta: 20 de septiembre de 2012).
- ALGER, Christina (2009), "Secondary Teacher's Conceptual Metaphors of Teaching and Learning: Changes over the career span", *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, núm. 5, pp. 743-751, en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.004> (consulta: 20 de mayo de 2012).
- ALLEN, Kathleen (2010), "Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices", *The Professional Educator*, vol. 34, núm. 1, pp. 1-20, en: http://www.theprofessionaleducator.org/articles/combined%20spring_10.pdf (consulta: 20 de octubre de 2012).
- ANDERSEN, Harlene (1997), *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BAUMAN, Sheri y Adrienne Del Rio (2006), "Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying", *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, núm. 1, pp. 219-231, Doi: 10.1037/0022-0663.98.1.219 (consulta: 10 de enero de 2013).
- BEANE, Allan (2008), *Bullying. Aulas libres de acoso*, Barcelona, Graó.
- BESAG, Valerie (2008), "Padres y maestros trabajando juntos", en Michelle Elliot (coord.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 219-238.
- CASSIDY, Tony (2009), "Bullying and Victimization in School Children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context", *Social Psychology of Education*, vol. 12, núm. 1, pp. 63-76, Doi: 10.1007/s11218-008-9066-y (consulta: 20 de noviembre de 2012).
- CASTILLO Rocha y María Pacheco (2008), "Perfil del maltrato (*bullying*) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 825-842.
- CAVA, María, Gonzalo Musitu y Sergio Murgui (2006), "Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional", *Psicothema*, vol. 18, núm. 3, pp. 367-373.
- CHAGAS, Dorrey Raquel (2005), "Los maestros frente a la violencia entre alumnos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1071-1082.
- CLARK, Christopher y Penélope Peterson (1990), "Procesos de pensamiento de los docentes", en Merlin Wittrock (coord.), *La investigación de la enseñanza III*, Barcelona, Paidós, pp. 444-543.

- COLLINS, Rebecca, Jennifer Shapka y Nancy Perry (2011), "Predicting Teacher Commitment: The impact of school climate and social-emotional learning", *Psychology in the Schools*, vol. 48, núm. 10, pp. 1034-1046, Doi: 10.1002/pits.20611 (consulta: 23 de septiembre de 2012).
- COLOROSO, Barbara (2004), *The Bully, the Bullied and the Bystander*, Nueva York, Harper Colling.
- CRESWELL, John (2009), *Research Design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Thousand Oaks, Sage.
- CROTHERS, Laura y Jered Kolbert (2008), "Tackling a Problematic Behavior Management Issues: Teachers' intervention in childhood bullying problems", *Intervention in School and Clinic*, vol. 43, núm. 3, pp. 132-139, Doi: 10.1177/1053451207311606 (consulta: 15 de enero de 2013).
- DAKE, Joseph, James Price, Susan Telljohann y Jeanne Funk (2003), "Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention", *Journal of School Health*, vol. 73, núm. 9, pp. 347-375, Doi: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x (consulta: 12 de diciembre de 2012).
- DALLOS, Rudi (1996), *Sistemas de creencias familiares*, Barcelona, Paidós.
- DE LA CRUZ, Montserrat, Juan Pozo, María Huarte y Nora Scheuer (2006), "Concepciones de la enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores", en Juan Pozo, Nora Scheuer, María del Puy, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz (coord.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó, pp. 359-371.
- DEL REY, Rosario y Rosario Ortega (2005), "Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 805-832.
- DOYLE, Marie (1997), "Beyond Life History as a Student: Pre-service teachers' beliefs about teaching and learning", *College Student Journal*, vol. 31, pp. 519-532, en: [ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&sid=e067bc9d](http://www.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&sid=e067bc9d) (consulta: 13 de enero de 2012).
- ELLIOT, Michelle (2008), "Intimidadores y víctimas", en Michelle Elliot (coord.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 39-55.
- ERVASTI, Jenni, Mika Kivimäki, Ichiro Kawachi, SV Subramanian, Jaana Pentti, Tuula Oksanen, Riikka Puusniekka, Tiina Puusniekka, Jussi Vahtra y Marianna Virtanen (2012), "School Environment as Predictor of Teacher Sick Leave: Data linked prospective cohort study", *Public Health*, vol. 12, núm. 770, en: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/770> (consulta: 15 de diciembre de 2012).
- FERNÁNDEZ Cabezas, María, Ana García y Juan Benítez (2006), "Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales", *Revista de currículum y Formación del Profesorado*, vol. 10, núm. 2, pp. 1-13, en: www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL1.pdf (consulta: 10 de febrero de 2013).
- FIERRO Evans, María (2005), "El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en las escuelas públicas de nivel básico", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1133-1148.
- Fox, Claire y Michael Boulton (2005), "The Social Skill Problems of Victims of Bullying: Self, peer and teacher perception", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 75, pp. 313-328, Doi: 10.1348/00709900X25517 (consulta: 12 de abril de 2012).
- FRISÉN, Ann, Anna-Karin Jonsson y Camilla Persson (2007), "Adolescent's Perception of Bullying. Who is the victim who is the bullying? What can be done to stop bullying?", *Adolescence*, vol. 24, núm. 148, pp. 750-761, en: [ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=5](http://www.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=5) (consulta: 23 de noviembre de 2012).
- GARCÍA Cabero, Benilde (2012), "Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, número especial, pp. 47-56.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), *La Reforma Integral de la Educación Básica*, México, SEP, en: <http://www.basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb> (consulta: 10 de enero de 2013).
- GÓMEZ Nashiki, Antonio (2005), "Violencia e institución educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 693-718.
- GOOD, Chris, Ken McIntosh y Carmen Gietz (2011), "Integrating Bullying Prevention into School-wide Positive Behavior Support", *Teaching Exceptional Children*, vol. 44, núm. 1, pp. 48-56, en: [ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=e067bc9d](http://www.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=e067bc9d) (consulta: 22 de octubre de 2012).
- HARWOOD, Debra y Sarah Copfer (2011), "Teasing in Schools: What teacher have to say", *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, vol. 6, núm. 3, pp. 75-91, en: [ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=e067bc9d](http://www.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=e067bc9d) (consulta: 7 de enero de 2013).
- IDSOE, Thormod, Elin Solli y Elena Cosmovici (2008), "Social Psychological Processes in Family and School: More evidence on their relative etiological significance for bullying behavior", *Aggressive Behavior*, vol. 34, núm. 5, pp. 460-474, Doi: 10.1002/ab.20259 (consulta: 2 de enero de 2012).

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2006), *Informe sobre calidad de la educación básica. Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias*, México, INEE.
- International Network on School Bullying and Violence (2008), *Policy Overview of School Bullying and Violence among 8 Members of the SBV Network*, Porsgrunn, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en: <http://www.ondvlaanderen.be/antisciaalgedrag/nuttig/69827%20Rapport%20OECD.pdf> (consulta: 20 de mayo de 2012).
- JADUE, Gladys (2003), "Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos", *Estudios Pedagógicos*, núm. 29, pp. 115-126, en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-0705200300010000&script=sci_arttext (consulta: 30 de junio de 2012).
- JAMES, Deborah, Maria Lawlor, Pat Courtney, Ann Flynn, Bernie Henry y Niamh Murphy (2008), "Bullying Behavior in Secondary Schools: What roles do teachers play?", *Child Abuse Review*, vol. 17, pp. 160-173, Doi: 10.1002/car.1025 (consulta: 15 de octubre de 2012).
- JOFFRE Velázquez, Víctor, Gerardo García, Atenógenes Saldívar, Gerardo Martínez, Dolores Lin, Sandra Quintanar y Alejandra Villasana (2011), "Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo", *Boletín Médico Hospital Infantil México*, vol. 68, núm. 3, pp. 193-202, en: www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2011/hi113d.pdf (consulta: 15 de abril de 2012).
- LINDSTROM, Sarah (2009), "Improving the School Environment to Reduce School Violence: A review of the literature", *Journal of School Health*, vol. 79, núm. 10, pp. 451-465, Doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00435.x (consulta: 5 de junio de 2012).
- LÓPEZ, Verónica, María Bilbao y José Rodríguez (2012), "La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación entre escolares", *Universitas Psychologica*, vol. 11, núm. 1, pp. 91-101, en: redalyc.uuemex.mx/pdf/647/64723234008.pdf (consulta: 27 de abril de 2012).
- MENDELSON, Tamar, Alezandria Turner y Darius Tandun (2010), "Violence Exposure and Depressive Symptoms among Adolescent and Young Adults Disconnected from School and Work", *Journal of Community Psychology*, vol. 38, núm. 5, pp. 607-621, Doi: 10.1002/jcop.20384 (consulta: 5 de octubre de 2012).
- METTENS, Donna (1997), *Research Methods in Education and Psychology. Integrating diversity with qualitative & quantitative approaches*, Nueva York, Sage.
- MORRISON, Brenda (2006), "School Bullying and Restorative Justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame", *Journal of Social Issues*, vol. 62, núm. 2, pp. 371-392, Doi: 10.1111/j.1540-4560.2006.00455.x (consulta: 25 de septiembre de 2012).
- NAYLOR, Paul, Helen Cowie, Fabienne Cossin, Rita Bettencourt y Francesca Lemme (2006), "Teachers' and Pupils' Definitions of Bullying", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, pp. 553-576, Doi: 10.1348/000709905X52229 (consulta: 30 de marzo de 2012).
- NESDALE, Drew y Kaye Pickering (2006), "Teachers' Reactions to Children's Aggression", *Social Development*, vol. 15, núm. 1, pp. 109-127, Doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00332.X (consulta: 13 de enero de 2013).
- OCHOA Cervantes, Azucena y Salvador Peiró (2010), "Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso Querétaro (Méjico) y Alicante (España)", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 4, pp. 113-122, en: <http://www.aufop.com> (consulta: 2 de noviembre de 2012).
- OLWEUS, Dan (1993), *Bullying at School*, Oxford, Blackwell Publishing.
- ORTEGA, Rosario (2010), "Treinta años de investigación y prevención del *bullying* y la violencia escolar", en Rosario Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 15-32.
- ORTEGA, Rosario y Francisco Córdova (2010), "Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico", en Rosario Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 299-320.
- ORTEGA, Rosario y Rosario del Rey (2008), *La violencia escolar. Estrategias de prevención*, Barcelona, Graó.
- PÉREZ, Verónica (2011), "Percepción de gravedad, empatía y disposición a intervenir en situaciones de *bullying* físico, verbal y relacional", *Psyche*, vol. 20, núm. 2, pp. 25-37, en: www.scielo.cl/pdf/psyche/v20n2/art03.pdf (consulta: 22 de marzo de 2012).
- POLANIN, Joshua, Dorothy Espelage y Therese Pigott (2012), "A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior", *School Psychology Review*, vol. 41, núm. 1, pp. 47-65, en: ebsschost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=77d072e8-0779-4292-936f (consulta: 15 de diciembre de 2012).
- POSTIGO, Silvia, González Remedios, Inmaculada Montoya y Ana Ordoñez (2013), "Theoretical Proposals in Bullying Research: A review",

- Anales de Psicología*, vol. 29, núm. 2, pp. 413-425, en: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251> (consulta: 12 de mayo de 2013).
- PRIETO García, Martha, José Carrillo y José Jiménez (2005), “La violencia escolar”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1032-1033.
- PULIDO, Rosa, Gema Martín Seoane y Beatriz Lucas Molina (2013), “Orígenes de los programas de mediación escolar: distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa”, *Anales de Psicología*, vol. 29, núm. 2, pp. 385-392, en: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.132601> (consulta: 12 de mayo de 2013).
- ROTH, Guy, Yaniv Kanat-Maymon y Uri Bibi (2010), “Prevention of School Bullying. The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of prosocial values”, *British Journal Psychology*, vol. 81, núm. 4, pp. 654-666, Doi: 10.1348/2044-8279.002003 (consulta: 3 de agosto de 2012).
- SAHIN, Mustafa (2010), “Teachers’ Perceptions of Bullying in High Schools: A Turkish study”, *Social Behavior and Personality*, vol. 38, núm. 1, pp. 127-142, Doi: 10.22241/a6p.2010.38.1.27 (consulta: 10 de enero de 2013).
- SAIMIVALLI, Christina y Eija Nieminen (2002), “Proactive and Reactive Aggression among School Bullies, Victims and Bully-Victims”, *Aggressive Behavior*, vol. 28, pp. 30-44, Doi: 10.1002/ab.90004 (consulta: 15 de noviembre de 2012).
- SESAR, Kirstina, Marijana Barisic, Maja Pandza y Arta Dodaj (2012), “The Relationship between Difficulties in Psychological Adjustment in Young Adulthood and Exposure to Bullying Behavior in Childhood and Adolescence”, *Acta Médica Académica*, vol. 41, núm. 2, pp. 131-144, Doi: 10.5644/ama2006-124.46 (consulta: 10 de febrero de 2013).
- STEPHENSON, Peter y David Smith (2008), “¿Por qué algunas escuelas no tienen acosadores?”, en Michelle Elliot (coord.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuela*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 56-78.
- SULLIVAN, Keith, Mark Cleary y Ginny Sullivan (2006), *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*, Barcelona, Ediciones Ceac.
- SWEARER, Susan, Dorothy Espelage y Scott Napolitano (2009), *Bullying. Prevention & intervention. Realistic strategies for schools*, Nueva York, The Guilford Press.
- TERRY, Andrew (1998), “Teachers as Target of Bullying by their Pupils: A study to investigate incidence”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 68, núm. 2, pp. 255-268, Doi: 10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288x (consulta: 20 de junio de 2012).
- THOMAS, David (2003), *A General Inductive Approach for Qualitative Data Analyses*, Nueva Zelanda, University of Auckland, en: <http://www.health.auckland.ac.nz/hrmas/resources/qualdataanalysis.html#Purposes> (consulta: 26 de abril de 2013).
- TORRE, Manuel, María Cruz, María Villa y Pedro Casanova (2008), “Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria”, *European Journal of Education and Psychology*, vol. 1, núm. 2, pp. 57-70, en: <http://redalyc.uuemex.mx/redalyc/pdf/1293/129318696005.pdf> (consulta: 12 de febrero de 2012).
- VALADEZ Figueroa, Isabel, Noé González, María Orozco y Rosalba Montes (2011), “Atribuciones causales del maltrato entre iguales”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp. 1111-1136.
- VALDÉS Cuervo, Ángel, Angélica Ojeda, Maricela Urías y Dinorah Ponce (2013), “Factores de riesgo en estudiantes de secundaria con conductas violentas hacia sus compañeros”, en Javier Vales, Ángel Valdés, Joel Angulo, Claudia García y Castro Isolina (coords.), *Investigación psicoeducativa en Sonora. Resultados y propuestas de acción*, México, Pearson, pp. 1-19.
- VALDÉS Cuervo, Ángel, Pedro Sánchez y Ernesto Carlos (2012), “Autoconcepto social y ajuste escolar de estudiantes de educación media con conductas de hostigamiento en la escuela”, *Educación y Ciencia*, vol. 2, núm. 5, pp. 97-107.
- VÁZQUEZ Valls, Ricardo, Alfredo Villanueva, Arturo Rico y María Ramos (2005), “La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no-violencia escolar”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1047-1070.
- VELÁZQUEZ Reyes, Luz (2005), “Experiencias estudiantiles con la violencia escolar”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 739-764.
- VERKUYTEN, Maykel, Jeroen Weesie y Melanie Eiberts (2011), “The Evaluation of Perpetrators and Victims of Peer Victimization: An extended crossed-categorization approach”, *European Journal of Social Psychology*, vol. 41, pp. 324-333, Doi: 10.1002/ejsp.777 (consulta: 20 de febrero de 2013).
- WONG, Kit, Wai Chan y Lai Yin (2009), “Revisiting the Relationships of Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning of Pre-service Teachers in Hong Kong”, *The Asia Pacific Education Researcher*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-19, en: <http://ejournal.phd./index.php?journal> (consulta: 2 de noviembre de 2012).