

# Encuesta sobre acoso escolar entre estudiantes de educación secundaria

CUADERNOS DE  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**Prevalencia, grupos de riesgo  
y factores asociados**

**Encuesta sobre acoso escolar entre estudiantes de educación secundaria.  
Prevalencia, grupos de riesgo y factores asociados**  
2024

**Coordinación general**

Francisco Miranda López y Deborah Monroy Magaldi

**Coordinación académica**

Francisco Miranda López, Ma. Edith Vázquez Viquez y María José Corona Burch

**Redacción y análisis de la información**

Francisco Miranda López, Ma. Edith Vázquez Viquez, María José Corona Burch  
y Sandra Hernández González

Con el apoyo de Jorge Luis Medina Beltrán y Óscar Zamora Coronado

Agradecemos el apoyo y orientación de las y los especialistas, así como de las autoridades educativas estatales y federales, docentes y directivos que participaron en los diferentes momentos del desarrollo de esta encuesta.

---

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.  
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez,  
C. P. 03900, Ciudad de México, México.

---

**Coordinación general**

Juan Jacinto Silva Ibarra

Director general

**Coordinación editorial**

Blanca Estela Gayosso Sánchez

Directora de área

**Editor responsable**

José Arturo Cosme Valadez

Subdirector de área

**Editora gráfica responsable**

Martha Alfaro Aguilar

Subdirectora de área

**Corrección de estilo**

Sandra Clementina Pérez Morales

**Diseño y formación**

Heidi Puon Sánchez

---

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Evaluación Diagnóstica (AED). El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). *Encuesta sobre acoso escolar entre estudiantes de educación secundaria. Prevalencia, grupos de riesgo y factores asociados.*

**DIRECTORIO**

**JUNTA DIRECTIVA**

**Silvia Valle Tépatl**

Presidenta

**Etelvina Sandoval Flores**

Comisionada

**María del Coral González Rendón**

Comisionada

**Florentino Castro López**

Comisionado

**Oscar Daniel del Río Serrano**

Comisionado

---

**Armando de Luna Ávila**

Secretaría Ejecutiva

**Laura Jessica Cortázar Morán**

Área de Especialidad

en Control Interno en el Ramo

Educación Pública

---

**TITULARES DE ÁREAS**

**Francisco Miranda López**

Evaluación Diagnóstica

**Gabriela Begonia Naranjo Flores**

Apoyo y Seguimiento a la Mejora

Continua e Innovación Educativa

**Susana Justo Garza**

Vinculación e Integralidad

del Aprendizaje

**Miguel Ángel de Jesús López Reyes**

Administración

# Contenido

<b>Presentación</b>	<b>9</b>
<b>Introducción</b>	<b>12</b>
<b>Marco conceptual</b>	<b>16</b>
1.1 El acoso escolar como construcción social	16
1.2 Prejuicios sociales	18
1.3 La comunidad y la violencia	20
1.4 Tolerancia a la violencia	21
1.5 La familia	22
1.6 Referentes conceptuales para la construcción de la EAES	23
1.6.1 Acoso escolar: definición y rasgos característicos	24
1.6.2 La prevalencia del acoso escolar	27
1.6.3 Ciberacoso escolar	28
1.6.4 Tipos de violencia	29
1.6.5 Grupos de riesgo	30
1.6.6 Clima escolar	33
1.6.7 El rol de los espectadores	34
1.6.8 Desconexión moral y emociones	35
1.7 La EAES en el marco de la Nueva Escuela Mexicana	38
<b>2. Metodología, variables e instrumentos</b>	<b>42</b>
2.1 Preguntas de investigación y variables consideradas	42
2.2 Diseño del cuestionario y escalas de valoración	44
2.3 Validación de escalas y análisis estadístico	48
2.4 Propiedades psicométricas de las escalas	50
<b>3. Población participante en el estudio</b>	<b>51</b>
3.1 Escuelas y estudiantes	51
3.2 Personal docente, de apoyo y directivo participante	55
<b>4. Resultados</b>	<b>59</b>
4.1 Prevalencia del acoso escolar entre estudiantes	59
4.1.1 Niveles de acoso recibido por estudiantes	60
4.1.2 Niveles de acoso ejercido por estudiantes	62

4.1.3 El acoso entre estudiantes observado por directivos, docentes y personal de apoyo	65
4.1.4 Niveles de ciberacoso recibido por estudiantes	67
4.1.5 Niveles de ciberacoso ejercido por estudiantes	68
4.1.6 El ciberacoso entre estudiantes observado por directores, docentes y personal de apoyo	69
<b>4.2 Poblaciones en riesgo</b>	<b>70</b>
4.2.1 Poblaciones en riesgo de recibir acoso	70
4.2.2 Poblaciones en riesgo de ejercer acoso	77
<b>4.3 Factores asociados al acoso escolar</b>	<b>81</b>
4.3.1 Conducta de los espectadores	81
4.3.2 Desconexión moral	83
4.3.3 Compasión	84
4.3.4 Percepción del clima escolar	84
4.3.5 Tolerancia a la violencia	85
4.3.6 Disposición para desobedecer la ley	85
<b>4.4 Correlación entre el acoso ejercido y los factores asociados</b>	<b>86</b>
<b>5. Acciones del personal docente, de apoyo y directivo para la prevención del acoso entre estudiantes y sugerencias para su fortalecimiento</b>	<b>88</b>
5.1 Capacidad del colectivo docente para manejar el acoso escolar	88
5.2 Apoyo del personal directivo para atender el acoso	89
5.3 Medios que declara el personal directivo para conocer las situaciones de acoso	90
5.4 Dificultades para conocer las situaciones de acoso	92
5.5 Acciones que se realizan en las escuelas	93
5.6 Sugerencias de estudiantes, docentes, personal de apoyo y directivo para prevenir y atender el acoso	94
<b>6. Consideraciones finales y recomendaciones</b>	<b>96</b>
6.1 La magnitud del acoso escolar y los grupos en riesgo	96
6.2 Factores asociados al acoso escolar	99
6.3 Recomendaciones	101
6.3.1 En cada comunidad escolar	101
6.3.2 En el sistema educativo	105
6.3.3 Para la investigación en México	106
<b>Referencias</b>	<b>108</b>
<b>Anexo. Escalas utilizadas en el estudio</b>	<b>126</b>

## Índice de cuadros

Cuadro 2.1 Variables utilizadas en la investigación y su desarrollo	43
Cuadro 4.1 Niveles de acoso recibido por estudiantes	60
Cuadro 4.2 Niveles de acoso ejercido por estudiantes	62
Cuadro 4.3 Niveles de ciberacoso recibido por estudiantes	67
Cuadro 4.4 Niveles de ciberacoso ejercido por estudiantes	68

## Índice de tablas

Tabla 2.1 Confiabilidad de las escalas	50
Tabla 3.1 Número de escuelas y estudiantes de educación secundaria participantes por tipo de servicio	51
Tabla 3.2 Escuelas y estudiantes participantes por entidad y tipo de servicio	52
Tabla 3.3 Estudiantes participantes en la encuesta por tipo de servicio y sexo	53
Tabla 3.4 Estudiantes participantes en la encuesta por tipo de servicio y grado escolar	53
Tabla 3.5 Estudiantes participantes en la encuesta por tipo de rezago social de la localidad en la que se ubica la escuela	54
Tabla 3.6 Orientación sexual de estudiantes participantes en la encuesta	54
Tabla 3.7 Estudiantes con discapacidad que participaron en la encuesta	54
Tabla 3.8 Docentes, personal de apoyo y directivos participantes en la encuesta por entidad y tipo de servicio	55
Tabla 3.9 Personal docente y de apoyo participante en la encuesta por función y tipo de servicio	56

Tabla 3.10 Personal directivo participante en la encuesta por función y tipo de servicio	57
Tabla 4.1 Tipo de agresiones recibidas reportadas por estudiantes de secundaria en el nivel de acoso recibido frecuente	61
Tabla 4.2 Tipo de agresiones realizadas reportadas por estudiantes de secundaria en el nivel de acoso ejercido frecuente	64
Tabla 4.3 Tipo de agresiones recibidas por estudiantes observadas por docentes, personal de apoyo y directivos	66
Tabla 4.4 Tipo de agresiones recibidas por estudiantes en redes sociales observadas por docentes, personal de apoyo y directivos	69
Tabla 4.5 Correlaciones entre el acoso ejercido (puntaje de la escala de acoso) y los factores asociados	87
Tabla A1.1 Ítems. Escala de acoso recibido	126
Tabla A1.2 Ítems. Escala ciberacoso recibido	127
Tabla A1.3 Ítems. Escala acoso ejercido	128
Tabla A1.4 Ítems. Escala ciberacoso	130
Tabla A1.5 Ítems. Escala defensor constructivo	131
Tabla A1.6 Ítems. Escala defensor agresivo	132
Tabla A1.7 Ítems. Escala espectador no comprometido	132
Tabla A1.8 Ítems. Escala espectador proacoso	133
Tabla A1.9 Ítems. Escala compasión	133
Tabla A1.10 Ítems. Escala desconexión moral	134
Tabla A1.11 Ítems. Escala tolerancia a la violencia	135
Tabla A1.12 Ítems. Escala disposición para desobedecer la ley	135
Tabla A1.13 Ítems. Escala clima escolar	136

## Índice de gráficas

Gráfica 4.1 Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido	61
Gráfica 4.2 Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso ejercido	63
Gráfica 4.3 Porcentaje de estudiantes en los niveles de ciberacoso recibido	67
Gráfica 4.4 Porcentaje de estudiantes en los niveles de ciberacoso ejercido	68
Gráfica 4.5 Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido por sexo	71
Gráfica 4.6 Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido por orientación sexual	72
Gráfica 4.7 Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido por condición de discapacidad	73
Gráfica 4.8 Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido y hablantes de lengua indígena (HLI)	74
Gráfica 4.9 Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido y percepción de recursos económicos	75
Gráfica 4.10 Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido por tipo de servicio	75
Gráfica 4.11 Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido por grado de rezago social (localidad de la escuela)	76
Gráfica 4.12 Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido por grado escolar	77
Gráfica 4.13 Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso ejercido y sexo	78
Gráfica 4.14 Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso ejercido y percepción de recursos económicos	78
Gráfica 4.15. Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso ejercido y tipo de servicio	79

Gráfica 4.16 Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso ejercido y grado de rezago social (localidad de la escuela)	80
Gráfica 4.17 Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso ejercido y grado escolar	80
Gráfica 4.18 Porcentaje de estudiantes que actuaron como espectadores no comprometidos en una situación de acoso escolar	82
Gráfica 4.19 Porcentaje de estudiantes que actuaron como defensores agresivos en una situación de acoso escolar	82
Gráfica 4.20 Porcentaje de estudiantes que actuaron como espectadores proacoso	83
Gráfica 4.21 Porcentaje de estudiantes en los niveles de desconexión moral	83
Gráfica 4.22 Porcentaje de estudiantes en los niveles de compasión	84
Gráfica 4.23 Porcentaje de estudiantes en los niveles de percepción de clima escolar	85
Gráfica 4.24 Porcentaje de estudiantes en los niveles de tolerancia a la violencia	85
Gráfica 4.25 Porcentaje de estudiantes en los niveles de disposición para desobedecer la ley	86
Gráfica 5.1 Percepción del personal docente y de apoyo sobre la eficacia colectiva para manejar el acoso (porcentaje)	89
Gráfica 5.2 Percepción de docentes y de apoyo sobre las actividades que realiza el personal directivo para manejar el acoso (porcentaje)	90
Gráfica 5.3 Medios para identificar el acoso entre estudiantes (porcentaje)	91
Gráfica 5.4 Percepción del personal directivo sobre las barreras para atender el acoso (porcentaje)	92
Gráfica 5.5 Acciones escolares para manejar el acoso (porcentaje)	93



## Presentación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) tiene la responsabilidad de estudiar el fenómeno de la violencia escolar, de acuerdo con lo señalado por la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019: artículo 74, fracción v) en la que se establece que las autoridades educativas deberán:

Solicitar a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación estudios, investigaciones, informes y diagnósticos que permitan conocer las causas y la incidencia del fenómeno de violencia o maltrato entre escolares en cualquier tipo, ya sea psicológica, física o cibernética, así como su impacto en el entorno escolar, en la deserción de los centros educativos, en el desempeño académico de los educandos, en sus vínculos familiares y comunitarios y el desarrollo integral de todas sus potencialidades, así como las medidas para atender dicha problemática.

Mejoredu asume esta obligación y también se propone contribuir a los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana descritos en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, que señalan:

El derecho a la educación se expresa en una vida libre de violencia y a la integridad personal, dentro y fuera de la escuela, lo cual requiere que la comunidad escolar identifique las formas de violencia que se viven en las aulas y fuera de ellas: violencia de género, violencia física, hostigamiento psicológico, abuso de autoridad, acoso, racismo, exclusión, vandalismo, ciberacoso, cualquier forma de discriminación, entre otras (SEP, 2022: numeral 5.1).

Aun cuando cualquier forma de expresión de la violencia en las escuelas es preocupante, existe un consenso entre docentes, académicos y especialistas respecto a que el acoso escolar, por sus características particulares –su repetición, intencionalidad e incapacidad o dificultad de las víctimas para defenderse debido a la asimetría de poder en la que usualmente sucede–, causa de manera especial graves consecuencias en el desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes. Además, en el acoso escolar se reflejan distintas manifestaciones de agresión física y emocional asociadas al género, la orientación sexual, el racismo, la clase social y otras formas de discriminación, por lo que suele convertirse en un espacio de resonancia en el

que se reproducen y alimentan. A ello se agrega la ambigüedad del umbral a partir del cual los actores escolares distinguen el acoso entre estudiantes como algo normal, por sus expresiones cotidianas, o como algo grave, por la intensidad de sus expresiones de agresión o daño.

A partir de la revisión de diferentes estudios y fuentes de información especializados en el ámbito nacional e internacional, desde 2020, Mejoredu inició una línea de investigación sobre violencia escolar, la cual dio lugar a la publicación *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México* (2021), en la que se presenta el estado de la violencia entre estudiantes de escuelas mexicanas y algunos factores asociados a ella, a partir de bases de datos disponibles en estudios previos. En esta publicación se establecieron un marco general de conceptos y hallazgos, así como el reconocimiento de un primer diagnóstico general de la situación en educación básica y media superior. También se identificó que es en la educación secundaria donde se presentan los mayores niveles de violencia, razón por la cual se decidió desarrollar un estudio que permitiera avanzar con mayor detalle en el diagnóstico del acoso escolar en este nivel educativo.

Para tal propósito, entre junio y julio de 2022, se desarrolló la *Encuesta sobre acoso escolar entre estudiantes de educación secundaria* (EAES), cuya finalidad fue generar, mediante una encuesta de tipo descriptivo, una primera aproximación sobre el acoso escolar que considera elementos conceptuales, metodológicos y empíricos. Así, la encuesta ofrece información relevante sobre la prevalencia o frecuencia del acoso escolar entre estudiantes de educación secundaria –considerando la situación, tanto de quienes lo reciben como de quienes lo realizan– y los diversos tipos de agresión que se expresan en él; permite identificar los grupos de estudiantes en mayor riesgo de ejercer o recibir acoso, así como algunos factores asociados al contexto, al clima escolar y al comportamiento de las y los estudiantes en su calidad de observadores, además de algunas variables vinculadas al desarrollo moral de las y los adolescentes.

También se captó información relevante sobre la percepción que tienen docentes, personal de apoyo y directivo sobre el acoso escolar entre sus estudiantes, así como lo relacionado con las capacidades de que disponen para realizar acciones de atención y las sugerencias que hacen para fortalecerlas. Además de ofrecer conclusiones sobre los temas mencionados, se plantean recomendaciones para las autoridades educativas y las comunidades escolares dirigidas a reforzar las iniciativas para prevenir el acoso escolar entre estudiantes y promover una convivencia pacífica.

Los resultados de la encuesta se ofrecen en el presente informe, con el cual Mejoredu da continuidad a los esfuerzos de reflexión, estudio y diagnóstico de las

expresiones de violencia en las escuelas con la perspectiva de coadyuvar al fortalecimiento de la convivencia y la cohesión social para fomentar una cultura de paz, y con ello, contribuir a hacer realidad los derechos humanos, en especial, el derecho a una educación libre de violencia para niñas, niños, adolescentes y jóvenes de México (NNAJ).

Mejoredu agradece la participación y disposición de directoras, directores, estudiantes y docentes, así como a las autoridades educativas del país, para apoyar este esfuerzo de análisis y diagnóstico que esperamos sirva para retroalimentar sus decisiones y avanzar hacia una educación libre de violencia y con justicia social para todas y todos.

Junta Directiva  
Comisión Nacional para la Mejora  
Continua de la Educación

## Introducción

A partir de los hallazgos del estudio La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México (Mejoredu, 2021), en el que se reprocesaron y analizaron las bases de datos de diversos estudios desarrollados por instituciones nacionales e internacionales que indagaron sobre algunos aspectos de la violencia escolar en México, se llegó a las siguientes conclusiones: 1) que, dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN), la educación secundaria es el nivel educativo donde se presentan las mayores expresiones de violencia escolar entre estudiantes; 2) que cada estudio consideró distintos criterios conceptuales y operativos para cuantificar la prevalencia de la violencia escolar entre estudiantes, lo que impedía la comparabilidad; y 3) que dichos estudios no indagaron sobre elementos o variables que permitieran abordar de manera integral el fenómeno de la violencia escolar entre estudiantes, considerando los grupos en mayor riesgo, el papel de los estudiantes espectadores y la presencia de otras variables asociadas con las que regularmente se vincula.

Con base en estas consideraciones, y en otras de orden conceptual, se decidió seleccionar al acoso escolar como objeto de estudio debido a la frecuencia con la que suele suceder en la vida cotidiana de las escuelas y las consecuencias especialmente negativas que esta forma de violencia tiene en el desarrollo y bienestar de niñas, niños y adolescentes. El acoso escolar es una forma de violencia entre estudiantes que se expresa de distintas maneras –física, psicológica, sexual, social– y se caracteriza por la intención de lastimar a otra persona, la repetición de las agresiones y la asimetría de poder entre el agresor y la víctima; puede realizarse por uno o varios estudiantes y suceder dentro o fuera del espacio escolar. Si bien, cualquier violencia es indeseable, debido a sus características, el acoso entre estudiantes afecta de manera especial y duradera a quienes son objeto de él, a quienes lo ejercen y a las comunidades escolares en general.

En atención a ello, y para cumplir con el mandato que le asigna la Ley General de Educación, en el marco de sus atribuciones para desarrollar estudios e investigaciones especializadas orientadas a la mejora continua de la educación, Mejoredu realizó la *Encuesta sobre acoso escolar entre estudiantes de educación secundaria (EAES)*. Con esta encuesta se buscó obtener información que permitiera constatar, con fines de diagnóstico, ciertas tendencias y comportamientos sobre el

acoso escolar entre estudiantes, de acuerdo con el conocimiento y la experiencia sobre el tema, así como de las evidencias estadísticas disponibles que afirman que el nivel de secundaria es donde se presentan las mayores expresiones de esta violencia.

La EAES no sólo avanza en valorar la magnitud del acoso escolar entre estudiantes de secundaria, sino que, además, busca dimensionar –medir, calibrar, mensurar– los tipos de agresiones que se ejercen, los grupos de riesgo y los factores asociados al contexto y al comportamiento de las y los estudiantes; factores que al valorarse de forma cuantitativa ofrecen información relevante para prevención y atención del fenómeno.<sup>1</sup>

Así, esta encuesta considera a las víctimas de acoso, pero también a los estudiantes que lo realizan tanto en ámbitos presenciales como virtuales; establece criterios de precisión para determinar el grado de prevalencia o repetición, y considera los diferentes tipos de agresión –verbal, física, social, sexual– en los que se expresa; dimensiona a los grupos de estudiantes en mayor riesgo de ejercerlo y recibirlo y establece relaciones con variables del contexto escolar. Asimismo, la EAES considera factores de gran importancia para entender de forma más integral el acoso escolar, como la *conducta de los estudiantes observadores* y las variables asociadas al *desarrollo moral* de las y los adolescentes que juegan un papel fundamental para entender las razones del comportamiento de las y los agresores. Esta encuesta también es innovadora al adaptar al caso mexicano diversas escalas utilizadas en la investigación internacional y aplicarlas para abordar los distintos aspectos y variables consideradas.

---

<sup>1</sup> Existen varios estudios nacionales (algunos con perspectiva internacional comparada) de corte cuantitativo que han indagado sobre el tema de violencia en las escuelas. Entre ellos destacan los siguientes: *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México* (INEE, 2007); ECEA 2014 (INEE, 2018a); *Cívica 2016* (INEE, 2018b); ECEA 2016 (INEE, 2019b); *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México* (SEP-UNICEF, 2009); *Las violencias en el espacio escolar* (Trucco e Inostroza, 2017); *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México* (Álvarez y Castillo, 2019); PISA 2018 (OECD, 2019); PISA 2022 (OECD, 2023a); y ENADIS 2022 (INEGI-Conapred, 2023). Sin embargo, el objeto central de dichos estudios no fue específicamente el *acoso escolar* entre estudiantes, por ejemplo, para Planea y PISA el objetivo central es el logro de aprendizajes; otros tomaron ciertos elementos de expresiones de violencia escolar como parte del aprendizaje cívico (como en *Cívica*); o bien, consideraron algunas expresiones de violencia como parte de un diagnóstico de los ambientes escolares (como en ECEA) o fue objeto de una revisión con base en datos estadísticos disponibles (como UNICEF). En ninguno de estos estudios, el acoso escolar entre estudiantes, su prevalencia (tanto del acoso recibido como el ejercido) y los diferentes factores asociados a él fueron parte de sus objetivos y metodologías de trabajo.

Finalmente, la encuesta es relevante porque capta la percepción que tiene el personal docente, de apoyo y directivo de las escuelas sobre el acoso entre estudiantes, así como lo relativo a sus capacidades, necesidades y sugerencias para fortalecer las acciones para enfrentarlo.

En este sentido, la EAES se orientó por los siguientes objetivos:

- identificar la prevalencia de los diferentes tipos de acoso escolar en la educación secundaria, en contextos presenciales y virtuales –tanto el acoso recibido como el ejercido entre estudiantes–, a efecto de plantear rutas para darle seguimiento a este comportamiento;
- reconocer los grupos de estudiantes donde es mayor la prevalencia de recibir acoso o de ejercerlo, con la finalidad de priorizar las estrategias para su atención;
- explorar algunas variables asociadas al acoso, tanto del contexto escolar, como de valores y pautas de conducta de los estudiantes, para contribuir a una mejor comprensión del problema; e
- identificar la percepción sobre el acoso escolar y sus diversas expresiones que tiene personal docente, de apoyo y directivo de las escuelas, así como reconocer sus capacidades, necesidades y sugerencias para fortalecer las acciones para enfrentarlo.

En atención al primer objetivo, para dar cuenta de la prevalencia del acoso escolar en la educación secundaria se utilizaron escalas de valoración (ver apartado 2.1 “Diseño del cuestionario”) que ofrecen una apreciación del fenómeno mediante el registro de las conductas que lo expresan, presencial y virtual.

Para abonar al segundo objetivo de este trabajo, se recogió información sobre la prevalencia del acoso escolar en estudiantes pertenecientes a grupos que suelen ser discriminados por rasgos asociados a la etnicidad, el sexo, la orientación sexual y la condición de discapacidad, entre otros.

Respecto al tercer objetivo, relativo a la identificación de factores asociados, se recuperaron los resultados de otras investigaciones nacionales e internacionales y, a partir de ello, se consideraron algunos aspectos de comportamiento personal y del contexto escolar en los que es posible intervenir mediante la educación formal y la acción del sistema educativo.

Finalmente, respecto al cuarto objetivo, se levantó información sobre la percepción de docentes, personal de apoyo y directivo sobre el acoso escolar entre sus estudiantes, así como su opinión sobre las capacidades de que disponen para enfrentarlo, las necesidades y las sugerencias para fortalecerlas.

Este informe consta de seis apartados. En el primero se presenta el marco conceptual que orientó el diseño y análisis de la encuesta. Se incluye una recuperación de enfoques y perspectivas que abordan el acoso escolar desde un punto de vista social y relacional, así como la conceptualización específica del acoso escolar y de las diferentes formas de agresión en las que este fenómeno puede manifestarse. De igual forma, se describen sus rasgos específicos y los principales criterios utilizados para estimar su prevalencia, así como la descripción de algunos factores personales, familiares, escolares y culturales que, de acuerdo con la literatura nacional e internacional, están asociados al acoso entre estudiantes. También considera una breve descripción de los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana y de las acciones realizadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre la prevención y atención de la violencia escolar y su congruencia con el marco conceptual y metodológico de la EAES.

En el segundo apartado se describen las características de la metodología utilizada a partir de las preguntas de investigación planteadas, las variables de interés, los instrumentos utilizados y la descripción de los análisis realizados para valorar la prevalencia del acoso ejercido y el acoso recibido, los grupos de riesgo y la correlación entre el acoso escolar y los factores asociados.

En el tercer apartado se presentan las características de la población participante en la encuesta (escuelas, estudiantes, docentes, personal de apoyo y directivo) a nivel nacional y por entidad federativa, y se explica el alcance de la información recolectada.

El cuarto apartado se dedica a la presentación de los resultados obtenidos sobre la prevalencia del acoso recibido y ejercido, tanto en contextos presenciales como virtuales. También se identifican aquellos grupos de estudiantes que reportan mayor prevalencia del fenómeno y se analizan las características personales y escolares que se asocian con el acoso.

En el quinto apartado se presenta información respecto a las acciones que realiza la comunidad escolar para la prevención del acoso escolar entre estudiantes a partir de la opinión emitida por docentes, personal de apoyo y directivo.

Por último, en el sexto apartado se ofrecen algunas consideraciones finales sobre el acoso escolar y los factores que inciden en él, y se enlistan algunas recomendaciones generales que pueden resultar útiles para su prevención, tanto para las comunidades escolares como para las autoridades educativas.

# 1

## Marco conceptual

En este apartado se presentan los referentes conceptuales más relevantes vinculados con el acoso escolar entre estudiantes. En primer lugar se describen las perspectivas que conciben al acoso escolar como una construcción social y que subrayan distintos aspectos grupales e interrelacionales que lo influyen y lo condicionan; en segundo lugar, se exponen los referentes conceptuales específicos considerados para el diseño de la EAES.

### 1.1 El acoso escolar como construcción social

Estudios recientes, desarrollados en América Latina, han identificado que las formas en las que se conceptualizan y perciben las violencias y los conflictos en las escuelas han ido evolucionando debido a tres procesos fundamentales: 1) el reconocimiento de los cambios históricos en nuestro orden social, "que ha desplazado las *barreras de sensibilidad* y que nos ha llevado a considerar violentas e inaceptables formas de interacción que eran plenamente admisibles en el pasado"; 2) "el reconocimiento de las formas de interacción que efectivamente ocurren en la comunidad educativa y las formas de percepción a partir de las cuales se interpretan"; y 3) "las formas de tensión intergeneracionales e intrageneracionales que han sido prototípicas en la vida escolar desde hace muchos años y que median dicha percepción". Estos hallazgos dan cuenta del carácter "culturalmente relativo de la definición de violencia" (Míguez, 2008: 27-28) y destacan la necesidad analizar la violencia y el acoso escolar desde una perspectiva social e interrelacional.

En este sentido, Castorina y Kaplan (2009) señalan que no existen estudiantes víctimas o agresores de forma individual, sino que lo son en una vinculación social, histórica y cultural, por ello, sugieren que el análisis de la violencia entre estudiantes no debe centrarse individualmente ni abordarse de una forma determinista, más bien, destacan la necesidad de entender y ocuparse de las interacciones entre los sujetos y otras características del entorno que pueden hacer que una escuela se encuentre en riesgo –o no– de verse implicada en actos de violencia.

Otros autores coinciden en que el acoso escolar es un fenómeno multifactorial causado no únicamente por las características individuales de los sujetos involucrados,



sino que es un comportamiento que se promueve o se inhibe a través de las complejas interacciones entre los sujetos y su contexto (Barbarino y de Lara; Swearer y Espelage, citados en Wright, 2016; Huang *et al.*, 2013).

Al respecto, Bronfenbrenner (1979) ofrece un marco conceptual organizado en niveles analíticos desde los cuales es posible mirar los procesos sociales vinculados con la violencia. En términos generales, este autor propone que el desarrollo humano tiene lugar por medio de frecuentes y recíprocas interacciones entre una persona y su ambiente. Este ambiente interviene, no como una variable lineal, sino como un complejo conjunto de sistemas anidados uno dentro del otro (como una muñeca rusa) que directa o indirectamente modifican el comportamiento del individuo.

Así, por ejemplo, en una situación de acoso escolar están involucrados, además de las y los agresores y las víctimas, otros compañeros y compañeras que observan la situación, aunque no participen directamente. La investigación en la temática ha encontrado que las y los estudiantes que se comportan como agresores se caracterizan por exhibir un comportamiento organizado e instrumental, es decir, no realizan agresiones al azar, para defenderse, o dirigidas a cualquier persona; en cambio, su comportamiento agresivo está orientado a recibir algún beneficio personal, obtener algún bien o alcanzar mayor poder, aceptación o jerarquía social dentro del grupo (Dodge, citado en Schwartz, *et al.*, 1997; Greif y Furlong, 2006; Olweus, 1978).

De hecho, se reporta que hay otros estudiantes observando la situación de acoso en más de 80.0% de los casos (Balakrishnan, 2018; Craig y Pepler, 1997; Jones *et al.*, 2015; Pepler *et al.*, 2010) y se ha demostrado que la manera en que éstos intervienen es importante para motivar, inhibir y prevenir el acoso escolar (Pronk *et al.*, 2015; Salmivalli *et al.*, 2011).

Desde esta perspectiva interrelacional, el papel de los estudiantes observadores cobra suma importancia, por ello, resulta necesario identificar a los grupos de estudiantes que se encuentran directa o indirectamente involucrados en las situaciones de acoso, así como el rol en el que participan y sus características particulares, para desarrollar acciones pertinentes y programas de intervención efectivos para cada uno de ellos, así como realizar intervenciones grupales que atiendan el problema a partir de su carácter social.

Dado que el acoso no es únicamente un problema entre individuos, sino que obedece a una estructura social jerárquica que permite y refuerza este tipo de comportamientos, resulta necesario hacer conscientes estas dinámicas intergrupales, así como identificar a aquellos grupos que se encuentran en mayor riesgo de sufrir este tipo de violencia para poner en marcha acciones de prevención y atención pertinentes.

En este sentido, es preciso reconocer el potencial de la escuela como un espacio privilegiado para abordar el origen de los prejuicios y la violencia basada en ellos, de manera que sea posible fomentar la inclusión y el respeto mutuo, así como propiciar el diálogo, la empatía y el afecto entre los integrantes de la comunidad escolar, para convertirse en un lugar donde estas subjetividades negadas y negativizadas logren sentirse reconocidas y valoradas (Kaplan *et al.*, 2023).

En la perspectiva del acoso como construcción social, se destacan a continuación algunos aspectos y procesos que se vinculan con el acoso escolar entre estudiantes.

## 1.2 Prejuicios sociales

El ser humano es social por naturaleza, desde su aparición en este planeta, se ha organizado en grupos que van desde familias, tribus, clanes, grupos étnicos hasta naciones o grupos de naciones. Cada uno de estos grupos comparte elementos de identidad –idioma, tradiciones, territorios compartidos, etcétera– que facilitan la configuración de un *nosotros*, al tiempo que les permite diferenciarse de los *otros*.

En el encuentro con los *otros*, explica Gall (2014), la reacción más recurrente entre grupos humanos es el miedo a esta *identidad diferenciada* que se percibe como un riesgo a la propia identidad, ya que ésta puede verse cuestionada por la simple presencia del grupo externo. En respuesta, la tendencia es rechazar la identidad del *otro*, negarla, verla como peligrosa, falsa, negativa o inferior, es decir, se le imprime una connotación de menor valor en comparación con la del propio grupo, a la que se coloca por encima de los demás.

El prejuicio, fuertemente ligado a este miedo identitario, “es una actitud, un juicio o un sentimiento negativo acerca de una persona, que proviene de una generalización de las actitudes o creencias que se tienen acerca del grupo al que esta persona pertenece. Implica la suposición de que todos los miembros de ese grupo son similares de una manera específica” (Gall, 2014: 6).

Según la autora, si se sitúan históricamente dentro de este contexto, los prejuicios nacen de encuentros o conflictos interculturales/intergrupales, se van replicando y desarrollando a través de la repetición en el discurso hasta que se naturalizan y llegan a considerarse como verdad en el imaginario colectivo. El problema con los prejuicios es que constituyen la base mental y emocional que sostiene y justifica actos de discriminación; aun cuando las prácticas discriminatorias no sean intencionales, éstas existen porque hay una representación mental socialmente compartida: “nosotros sobre ellos” (Dijk, 2009).

Esta dinámica entre grupos ha facilitado que a lo largo de la historia, las sociedades se estructuren de forma jerárquica, es decir, en sociedades donde existen grupos dominantes cuyas identidades se consideran más valiosas, y por tanto constituyen la norma, o “lo que debe ser”; mientras que aquellos grupos que no coinciden con estas identidades se encuentran en una posición subordinada y suelen ser discriminados y rechazados (Gall *et al.*, 2021).

Estas relaciones desiguales y de dominación, así como los prejuicios que las sostienen, están incorporados en instituciones sociales como la familia, la escuela, los medios de comunicación, las instituciones religiosas y otras instituciones del Estado. Con ello, la desigualdad y el rechazo al otro no sólo se dan en la relación directa entre las personas, sino que forman un sistema estructural de opresión. El patriarcado, el racismo, el clasismo y el capacitismo son algunos de los sistemas más grandes de opresión (Gall *et al.*, 2021).

Como institución creada para transmitir conocimientos, prácticas culturales y desarrollar procesos de socialización, la escuela es un espacio en el que, mediante las interacciones del día a día, se reproducen y refuerzan dichas dinámicas, por lo que es común que los estudiantes que son discriminados y violentados en la sociedad, también lo sean en la escuela.

Dado que, como se explicó anteriormente, el acoso escolar no es únicamente un problema entre individuos, resulta necesario hacer conscientes los prejuicios que condicionan las interacciones entre los actores escolares, así como identificar a aquellos grupos que se encuentran en mayor riesgo de sufrir violencia para poner en marcha acciones de prevención y atención pertinentes. En este sentido, es preciso reconocer el potencial de la escuela como un espacio privilegiado para abordar y comprender el origen de los prejuicios y la violencia basada en ellos, de manera que sea posible fomentar la inclusión y el respeto mutuo, así como propiciar el diálogo, la empatía y el afecto entre los integrantes de la comunidad escolar, para convertirse en un lugar donde estas subjetividades negadas y negativizadas logren sentirse reconocidas y valoradas (Kaplan *et al.*, 2023).

### **1.3 La comunidad y la violencia**

Las características de la comunidad en la que se desenvuelven los adolescentes forman parte de su socialización. La comunidad influye en la conducta de los individuos mediante la cultura común, la relación y el sentido de pertenencia de sus integrantes (Krause, 2001). En línea con lo anterior, algunas investigaciones se han enfocado en indagar sobre los efectos que variables como la exposición a la violencia y el sentido de pertenencia a la comunidad tienen sobre la conducta de sus integrantes.

## Exposición a la violencia

La violencia en la comunidad se puede manifestar contra los bienes o las propias personas. La exposición a la violencia en la comunidad involucra tanto experiencias directas como indirectas de violencia. En la primera, el individuo es objeto directo de la violencia, mientras que en la segunda es testigo o tiene noticias de violencia hacia otras personas en su comunidad (Hardaway *et al.*, 2016). También se puede estar expuesto a una violencia indirecta, a través de los medios de comunicación y redes sociales, que muestran diversos actos violentos que contribuyen a su normalización.

Algunos estudios muestran que la prevalencia de violencia en la comunidad (ya sea directa o indirecta) se asocia con la frecuencia de acoso entre pares en las escuelas (Dragone *et al.*, 2020; Low y Espedale, 2014; OMS, 2019; Valdés-Cuervo *et al.*, 2018).

En general, se han utilizado los modelos sociocognitivos para explicar la asociación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva de los individuos (Bandura *et al.*, 1961; Dodge, 1993). Por ejemplo, Huesmann y Kirwil (2007) sostienen que la exposición a la violencia favorece la conducta violenta en los individuos debido a que la escena violenta observada muestra ejemplos de resolución de conflictos sociales y modifica las emociones asociadas a la violencia, en particular conduce a la normalización y desensibilización ante la misma.

## Sentido de pertenencia a la comunidad

Para McMillan y Chavis (1986), el sentido de pertenencia a la comunidad favorece que los adolescentes se sientan parte de un grupo social y se comprometan con la cooperación dentro del mismo y con el cuidado de las necesidades físicas y psicológicas de sus integrantes. De acuerdo con estos autores, el sentido de pertenencia se conforma a partir de los siguientes elementos: a) pertenencia, implicación personal y seguridad emocional en la comunidad; b) influencia recíproca, experiencias de intercambio mutuo de conocimientos, habilidades y apoyo social; y c) conexión emocional, relaciones afectivas fuertes con actores sociales de la comunidad.

Aunque en la literatura no se identificaron estudios acerca de la vinculación directa de esta variable con el acoso escolar, la evidencia muestra que existe relación entre el sentido de pertenencia a la comunidad y conductas prosociales (Albanesi *et al.*, 2007; Lenzi *et al.*, 2012), lo que nos lleva a considerar que puede inhibir las conductas de acoso entre pares en la adolescencia. Por otra parte, el sentido de pertenencia con la escuela, que es un elemento del clima escolar, sí ha mostrado una disminución en las conductas de acoso (Valdés-Cuervo y Martínez, 2014).

## 1.4 Tolerancia a la violencia

Otro aspecto relacionado con el acoso es la tolerancia o aprobación que las y los estudiantes sienten respecto a las situaciones de agresión. Polat (citado en Kocatürk y Türk-Kurtça, 2020) afirma que hay un aspecto cultural en el uso de la violencia que permite que ésta sea aceptada cuando se ejerce contra ciertas personas y en ciertas situaciones. Hay evidencia que sugiere que los adolescentes que consideran la agresión como un comportamiento aceptable, ya sea como un medio para conseguir beneficios o como respuesta a un ataque, suelen involucrarse más en este tipo de comportamientos que aquellos que consideran la agresión como una conducta inaceptable (Werner y Nixon citados en Kocatürk y Türk-Kurtça, 2020).

Una perspectiva que ayuda a comprender por qué se justifican esas conductas es la propuesta de cultura ciudadana desarrollada por Mockus (1999, 2002; Mockus y Corzo, 2003; Mockus *et al.*, 2012). Este autor menciona que existen tres mecanismos que regulan los comportamientos de los individuos: 1) la ley, que es la forma explícita y legítima de regular las sociedades; 2) la moral, que se refiere a normas socialmente aprendidas e interiorizadas por los sujetos y por las cuales guían su acción; y 3) la cultura, que se refiere a los aprendizajes y normas compartidas por las sociedades y grupos humanos que regulan las acciones del conjunto (Ruiz y Murraín, 2012).

Sin embargo, en la mayoría de las sociedades el problema es que la ley, la moral y la cultura —o las diversas culturas que conforman una sociedad— están divorciadas, es decir, existe aprobación moral o cultural a acciones contrarias a la ley, o una carencia de aprobación hacia las obligaciones legales (Mockus, 2002).

A diferencia de otras posturas cuyo objetivo es promover la seguridad de forma coercitiva, la cultura ciudadana reconoce que los sujetos pueden regularse y ser regulados por los demás. Esto significa que, para los sujetos, los principios personales y la necesidad de cumplir con los principios de su grupo social tienen un poder mucho más importante que el temor al castigo legal/judicial (Ruiz y Murraín, 2012). En coincidencia con esta premisa, como se ha descrito en secciones anteriores, la aceptación social y la intervención entre pares son fuertes reguladores de las conductas de acoso escolar.

Aunque esta teoría no ha sido ocupada en estudios específicos sobre el acoso escolar, una de las hipótesis que trata de probar este estudio es que cuando las y los adolescentes están de acuerdo o tienen una mayor tolerancia hacia el incumplimiento de las leyes o normas, así como al uso de la violencia en la sociedad para alcanzar fines particulares, se debe a que existe discordia entre lo que institucionalmente se considera bueno y legal, con las creencias y estándares culturales y morales de

las y los estudiantes. Por tanto, a mayor tolerancia para romper la ley y el uso de la violencia, mayor será la frecuencia en la que ocurre el acoso en la escuela.

## 1.5 La familia

En la literatura se destaca que tanto las características de las familias (como el estatus socioeconómico y la composición de la estructura familiar), al igual que las interacciones que se desarrollan en ellas (como comunicación, prácticas de crianza y autoridad) ejercen un impacto decisivo en el desarrollo personal y social de los niños y las niñas (Kushner, 2009; Mohr *et al.*, 2000; Pisani Altafim *et al.*, 2018). En línea con lo anterior, diversos estudios constatan el papel de la familia como factor de riesgo o prevención del acoso entre estudiantes (Lereyaa *et al.*, 2013; Nocentini *et al.*, 2019; Valdés-Cuervo y Martínez, 2018).

La evidencia empírica indica que las variables relativas a la salud mental de los padres (estrés, depresión, conducta antisocial) y el abuso de sustancias se vincula con una mayor frecuencia de acoso (Alizadeh *et al.*, 2016; Eiden *et al.*, 2010, Morcillo *et al.*, 2015). También se reporta que el conflicto y la violencia parental se asocian positivamente con las agresiones entre estudiantes (Espegale *et al.*, 2014; Low y Espegale, 2013).

Respecto a las prácticas de crianza, se reporta que el establecimiento de reglas de forma inductiva, la comunicación abierta y una elevada disponibilidad de los padres para orientar y apoyar a los hijos reducen la frecuencia de acoso entre los adolescentes (Buelga *et al.*, 2017). Por otra parte, se ha encontrado que la crianza autoritaria o indulgente favorece la presencia de conductas de agresión (Norton y Duke, 2021; Xu *et al.*, 2009).

Una línea de investigación emergente en la temática se enfoca en el análisis de las formas en que los padres manejan la disciplina. En este sentido, llaman la atención los hallazgos que muestran que la disciplina parental restaurativa se relaciona negativamente con la conducta de acoso ejercido y positivamente con la conducta prosocial de los pares hacia las víctimas (Fisher *et al.*, 2015; Valdés-Cuervo y Carlos-Martínez, 2017; Valdés-Cuervo *et al.*, 2018; Vincent *et al.*, 2016).

La disciplina restaurativa es un método de disciplina inductiva (Amstutz, 2015; Mullet, 2014) que involucra acciones de los padres y madres dirigidas a que los hijos reconozcan lo erróneo de su comportamiento, así como el daño que les causó a los otros, y entonces realicen acciones para repararlo. En este tipo de crianza, los niños, niñas o adolescentes no son estigmatizados por su conducta errónea, sino se enfoca en sus posibilidades para actuar de forma positiva en un futuro (Ahmed

y Braithwaite, 2012; Harris, 2001; Ttofi y Farrington, 2008). Diversos estudios asocian la disciplina parental restaurativa con el desarrollo de emociones morales y menor frecuencia de conductas agresivas de las y los estudiantes hacia los pares (Ahmed y Braithwaite, 2012; Ttofi y Farrington, 2008; Valdés-Cuervo *et al.*, 2018; Valdés-Cuervo y Carlos-Martínez, 2017).

## 1.6 Referentes conceptuales para la construcción de la EAES

A partir del marco anterior, en este apartado se presentan los recortes conceptuales específicos que se utilizaron en el diseño de la EAES considerando su finalidad y objetivos. Se plantea la definición de acoso escolar que se toma como guía de trabajo y se describen los elementos analíticos centrales que orientaron la medición de su prevalencia. Por otra parte, se definen los factores asociados al clima escolar y las características de los y las estudiantes que se consideraron en el análisis de esta encuesta.

### 1.6.1 Acoso escolar: definición y rasgos característicos

Para los fines del presente estudio, se concibe a la violencia escolar<sup>2</sup> como el “uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea como amenaza o de manera efectiva, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, en contra de la voluntad de éstos, que cause o pueda causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos de desarrollo o privaciones, así como daños en sus posesiones, y que ocurra dentro de los límites físicos del plantel o en cualquier otra relación o situación gestada en él” (Mejoredu, 2021:20).

La violencia escolar puede involucrar a diferentes sujetos y dirigirse, por ejemplo, de estudiantes a otros estudiantes; de docentes a estudiantes; de estudiantes y padres, madres de familia o tutores en contra de docentes; de la autoridad educativa hacia la escuela, entre otras. Sin embargo, la violencia que sucede entre estudiantes recibe una importante atención en la política y la investigación educativa debido a su frecuencia y sus consecuencias negativas en el clima escolar y el desarrollo

---

<sup>2</sup> Agradecemos la colaboración del Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo, de la Dra. Fernanda Inez García Vázquez y la Dra. Lizeth Guadalupe Parra Pérez quienes, en el marco de un convenio de Mejoredu con el Instituto Tecnológico de Sonora, participaron en una primera versión del marco conceptual, del diseño de los instrumentos y de las recomendaciones metodológicas, todo lo cual constituyó un aporte invaluable para el proyecto.

psicosocial de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Prevenir este tipo de conductas contribuye a la construcción de una cultura de paz que garantice el derecho a la educación, a una vida libre de toda forma de violencia, al resguardo de la integridad personal, así como el derecho a no ser discriminados y a vivir en condiciones de bienestar que permitan su desarrollo integral. Además, prevenir la violencia dentro de las escuelas prepara a los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes para ejercer sus derechos y respetar los de los demás en el marco de sociedades democráticas.

El acoso escolar entre estudiantes –conocido en inglés como *bullying*–<sup>3</sup> es una forma de violencia escolar que resulta especialmente relevante, ya que como lo han señalado varios especialistas sobre el tema, puede generar graves problemas en el desarrollo de las víctimas, como baja autoestima, ideaciones e intentos suicidas, dificultad para relacionarse con sus pares, depresión, problemas de aprendizaje, entre otros (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019; Hymel y Swearer, 2015; Klomeck *et al.*, Monks *et al.* y Olweus, citados en Pyżalski, 2016; Trucco e Inostroza, 2017). Entre estudiantes agresores se reportan problemas de conducta y dificultades académicas (Hong *et al.*, 2021; Luukkonen *et al.*, 2010; Riffle *et al.*, 2021), así como mayor prevalencia de abuso de sustancias y conductas disociales durante la juventud y la vida adulta (Olweus, 2011; Valdebenito *et al.*, 2015). Por otra parte, el acoso escolar afecta de forma negativa el clima socioemocional de las escuelas (Baiden *et al.*, 2020) y el aprendizaje de las y los estudiantes (Lacey y Cornell, 2013; UNESCO, 2021).

El concepto de acoso escolar se usa como si fuera un sinónimo de agresión o violencia entre estudiantes, sin embargo, el acoso es un subtipo muy particular de esta violencia. El uso inadecuado de este término limita la comprensión del fenómeno y dificulta la posibilidad de identificar las consecuencias particulares que puede tener en el desarrollo de las y los estudiantes (Cornell y Limber, Evans y Smokowski, citados en Ostrov *et al.*, 2019).

---

<sup>3</sup> En los medios académicos de habla hispana es común el uso del término *acoso escolar* como equivalente al *bullying*; sin embargo, en el habla cotidiana, algunas personas asignan diferentes significados a los dos términos. Por ejemplo, en el proceso de validación del instrumento de estudiantes se encontró que éstos están más familiarizados con el término *bullying* y, además, solían asociar el acoso ejercido únicamente con el hostigamiento o asedio sexual. Por eso, en el cuestionario se utilizó el término *bullying*. Para los propósitos de este documento los términos son equivalentes.



De acuerdo con Eisner *et al.* (citados en Ostrov *et al.*, 2019), la agresión o violencia en general puede definirse como el hecho o la intención de lastimar, dañar o herir a otra persona, ya sea de forma física o psicológica, mientras que el acoso escolar, además de la intención de dañar física o psicológicamente, comprende la repetición de las agresiones a lo largo del tiempo, por uno o varios estudiantes sobre pares con menor poder.

Estas acciones pueden suceder dentro o fuera de la escuela (Jia y Mikami, 2018; Olweus, 1993; Volk *et al.*, 2014) y manifestarse de forma directa o indirecta (Azeredo *et al.*, 2015; Hampel *et al.*, 2009; Hymel y Swearer, 2015; Wang *et al.*, 2010). El acoso directo involucra acciones manifiestas, que incluyen agresión física, verbal y sexual, mientras que el acoso indirecto involucra el manejo de las relaciones sociales con el propósito de provocar rechazo y aislamiento social de la víctima (Carbone-López *et al.*, 2010; Hymel y Swearer, 2015).

Definir al acoso como una *conducta repetida* permite diferenciarlo de episodios aislados de violencia. Un punto de referencia que se ha considerado en varios estudios para definir la repetición en el *acoso escolar* es cuando las agresiones suceden entre dos y tres veces al mes (Olweus, O'Moore *et al.*, Smith y Sharp, Smith *et al.*, y Olweus y Limber, citados en Solberg y Olweus, 2003).

Por otra parte, el acoso es una *agresión intencional, proactiva y no provocada por la persona agredida*, cuyo propósito es producir daño. Es decir, las conductas de agresión se realizan con el objetivo de lastimar, obtener beneficios personales o mantener dominio social (Olthof *et al.*, Van Der Ploeg, *et al.*; Volk *et al.*, citados por Kauffman *et al.*, 2020). Esta clasificación permite diferenciar el acoso de otras conductas agresivas no intencionales que se presentan en las relaciones entre los adolescentes, como pueden ser juegos bruscos, accidentes o agresiones que surgen como defensa ante una situación violenta.

El último elemento constitutivo de la definición es la *asimetría de poder* entre el agresor y la víctima que imposibilita o dificulta su capacidad para defenderse. Esto permite distinguir el acoso escolar de otras interacciones violentas que se producen entre adolescentes con similar poder y capacidad de defensa como pueden ser las peleas o conflictos entre pandillas. El poder en los contextos escolares suele estar relacionado con la popularidad o el estatus social. Asimismo, se ha encontrado que las víctimas tienen menos poder cuando se les considera *diferentes* al resto de sus pares, ya sea por su complexión física, la situación económica, sus gustos y aficiones, su identidad étnica o racial, orientación sexual o sus capacidades (Buka y Earls citados en Greif y Furlong, 2006; Horne y Orpinas, 2003; Smith *et al.*, 2003).

Por otra parte, aunque la posición de poder puede cambiar según contextos y tiempos (Rigby, citado en Greif y Furlong, 2006), algunos estudios indican la posible existencia de factores estables relacionados con los estereotipos y el rechazo que éstos conllevan, los cuales mantienen a las víctimas en un estatus de poder disminuido que incrementa su vulnerabilidad (Boulton y Smith, citados en Greif y Furlong, 2006). Además, ser objeto de acoso se convierte a su vez en un rasgo que produce rechazo social, lo que deja a las víctimas con menos amigos o pares dispuestos a defenderlos (Kauffman *et al.*, 2020).

Debido a estas características señaladas previamente, Kauffman *et al.*, (2020) consideran que el acoso entre estudiantes es un acto de exclusión social que interfiere con la necesidad humana de pertenecer a un grupo y que afecta la salud mental, el ajuste emocional y el desarrollo social de los adolescentes que lo padecen.

A partir de estas definiciones se puede afirmar que el acoso escolar siempre implica agresión o violencia, pero no todas las agresiones o violencias se pueden considerar acoso. Es especialmente relevante hacer dicha distinción conceptual en esta investigación. Sin embargo, esto no significa que otras agresiones entre estudiantes sean poco importantes. La investigación demuestra que aquellos estudiantes que sufren agresiones por parte de sus compañeros –no acoso– también tienen un mayor riesgo de problemas psicosociales que quienes no son víctimas (Ybarra *et al.*, 2014).

Es importante aclarar que, aunque el fenómeno del acoso escolar entre estudiantes puede identificarse a partir de esta definición, la forma en la cual se manifiesta en los diferentes niveles escolares y etapas de desarrollo puede tener algunas variaciones. Por ejemplo, los tipos de agresión en los que se expresa el acoso pueden cambiar con la edad: mientras que durante la infancia y preadolescencia, las agresiones más frecuentes son las físicas, a medida que se desarrolla el lenguaje y las habilidades para tomar perspectiva, las agresiones suelen volverse más sutiles y complejas, por lo que en la adolescencia permean las agresiones verbales y sociales (Barlett y Coyne, 2014; Pepler *et al.*, 2006).

Otro aspecto relevante relacionado con los cambios físicos de la pubertad es que aumenta la consciencia sobre la sexualidad y la identidad sexual que está emergiendo. De acuerdo con Pepler *et al.* (2006), esto hace que los adolescentes identifiquen vulnerabilidades relacionadas con la sexualidad de sus pares y se vuelva más frecuente la intimidación mediante el acoso escolar y otros tipos de violencia sexual, en comparación con etapas anteriores.

Finalmente, con el desarrollo de habilidades sociales que se da durante la transición de la infancia y preadolescencia hacia la adolescencia tardía, se ha encontrado que el acoso entre estudiantes tiende a disminuir (Nansel, citado en Pepler *et al.*, 2008).

### 1.6.2 La prevalencia del acoso escolar

Como se mencionó en la definición, existe un acuerdo general en que para que un comportamiento se considere acoso escolar debe cumplir tres aspectos medulares: 1) la repetición, 2) la intención de lastimar o hacer daño, y 3) el desbalance o asimetría de poder entre los y las estudiantes agresores y sus víctimas que imposibilita o limita la capacidad de éstas últimas para defenderse. Sin embargo, no existe el mismo consenso en cuanto al papel preciso que estos elementos tienen en las experiencias de acoso escolar, así como la forma más apropiada de abordarlos y estimar su prevalencia.

Uno de los aspectos más problemáticos en este tema es que, tanto la intención de lastimar como la asimetría de poder, pueden ser interpretados de maneras muy distintas por las y los estudiantes, según la situación específica (Chan, 2009; Cuadrado-Gordillo, 2012). Por eso, aunque la intención y el poder suelen mencionarse como parte de la pregunta o mediante otros acercamientos, la repetición es el único criterio que se ha medido y cuantificado directamente en los cuestionarios de autorreporte más utilizados para estimar la prevalencia del acoso escolar (Kauffman *et al.*, 2020).

Esta falta de consenso sobre las formas para estimar la prevalencia del acoso escolar y distinguirlo de otros tipos de violencia dificulta la investigación y la medición del fenómeno, lo cual se observa en las diferentes tasas de prevalencia<sup>4</sup> de los distintos estudios llevados a cabo hasta el momento.

---

<sup>4</sup> La prevalencia de acoso *recibido* o *ser víctima de acoso* se entiende como “la proporción o porcentaje de estudiantes en una escuela u otra unidad significativa que ha sido expuesta a un comportamiento victimizante por otros estudiantes con una frecuencia definida dentro de un periodo de tiempo específico”. De forma paralela, la prevalencia del *acoso ejercido* o *ser perpetrador de acoso* se refiere a la “proporción o porcentaje de estudiantes que, dentro de dicho periodo de tiempo establecido, ha victimizado a uno o más estudiantes con una frecuencia definida” (Solberg y Olweus, 2003: 240).

Por ejemplo, de acuerdo con la UNESCO (2021), en América del Norte 31.7% de estudiantes fue objeto de acoso escolar,<sup>5</sup> mientras que en América Central, y América del Sur las cifras fueron de 22.8 y 30.2%, respectivamente. Por otra parte, según datos de la Encuesta Mundial de Salud a Escolares (GSHS, por sus siglas en inglés; UNESCO, 2021), 7.3% de estudiantes de noventa y seis países y territorios participantes reportó haber sido agredido seis o más días durante el mes anterior a la aplicación de la encuesta.

Los resultados de PISA 2022 (OECD, 2023a) muestran que, en promedio, en los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés), 20.0% de las y los estudiantes es objeto de *bullying* algunas veces al mes. De acuerdo con los mismos datos, en México, 19.0% de las mujeres y 17.0% de los hombres reportaron haber sufrido *bullying* al menos algunas veces al mes (OECD, 2023b).

### 1.6.3 Ciberacoso escolar

Esta forma de acoso escolar (también conocido como *ciberbullying*) involucra el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por parte de uno o varios estudiantes para dañar, molestar o asustar a otros estudiantes de forma intencional (Ybarra y Mitchell, 2004; Peter y Petermann, 2018).

De acuerdo con Rivadulla y Rodríguez (2019), las formas más comunes de agresión por medio de las TIC son: las amenazas y burlas, la suplantación de la identidad y el envío de material con contenido sexual, y el teléfono celular es el medio principal que se utiliza para hacerlo. Aunque los datos varían considerablemente entre países, la Encuesta sobre las Conductas Saludables de los Jóvenes Escolarizados, (HBSC, por sus siglas en inglés; OMS, 2014), conducida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en cuarenta y cuatro países de Europa y Norteamérica, muestra que, en promedio, 4.0% de las y los estudiantes reporta haber experimentado *ciberbullying* (Cosma *et al.*, 2019). En México, de acuerdo con datos del Módulo sobre Ciberacoso (Mociba), por parte del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en 2021, se estima que 29.9% de las mujeres entre 12 y 19 años, y 24.1% de los hombres en el mismo rango de edad han sido víctimas de ciberacoso en los doce meses previos a la encuesta (INEGI, 2021). Cabe aclarar, que estos datos

---

<sup>5</sup> Porcentajes calculados por la UNESCO a partir de la Encuesta Mundial de Salud a Escolares (GSHS, por sus siglas en inglés) y la HBSC entre el 2001 y 2017.

corresponden al ciberacoso que se recibe de forma general, es decir, no se especifica si las agresiones virtuales se dieron en un contexto escolar o de relaciones gestadas en la escuela, sino que podrían provenir de otros actores o espacios de socialización.

Al igual que el acoso tradicional, el ciberacoso se asocia con problemas psicológicos y conductuales en las víctimas (Eyuboglu *et al.*, 2021; Kim *et al.*, 2019); sin embargo, éste posee características propias que lo distinguen del acoso tradicional (Del Rey *et al.*, 2019; Elci y Seckin, 2016) y que pueden agravar sus consecuencias, por ejemplo:

- La posibilidad de anonimato del agresor o agresora, dada la naturaleza virtual de la agresión y la ausencia de contacto cara a cara con su víctima.
- La opción de presentarse a cualquier hora del día e irrumpir, incluso, espacios de seguridad como el hogar.
- El potencial de alcanzar una audiencia mayor de espectadores, lo que vuelve a la víctima más vulnerable al no tener control de quiénes son testigos y comparten el ciberacoso.

A pesar de estas diferencias, y de que el ciberacoso entre estudiantes también puede presentarse sin un antecedente de agresión presencial (Hernández y Solano, 2007), algunos autores sostienen que el ciberacoso es una expresión del acoso tradicional. Por ejemplo, Olweus (2012) comparó la prevalencia de acoso tradicional y ciberacoso en tres estudios efectuados en escuelas, uno en Estados Unidos (EUA) y dos en Noruega. Encontró que 88.0% de estudiantes de EUA que experimentó ciberacoso también había sido víctima de al menos una forma de acoso tradicional, mientras que en los estudios efectuados en las escuelas de Noruega los resultados fueron de 93.0 y 91.0%. Esto sugiere, según el autor, que hay pocas víctimas *nuevas* de ciberacoso, ya que la mayoría de las situaciones de agresión se origina dentro del espacio escolar presencial.

#### 1.6.4 Tipos de violencia

Como se ha señalado, el acoso escolar, más que una conducta aislada, se considera un patrón de comportamiento que puede manifestarse en diferentes formas de agresión. En general, la literatura distingue los siguientes tipos:

- *Física*. Incluye golpes, patadas, empujones, así como robo o daño a la propiedad. Aunque su prevalencia es menor que las agresiones verbales y sociales, ésta es la forma más visible e identificable de acoso escolar, por lo que tiende a recibir más atención por parte de los docentes y el personal de la escuela (Antiri, 2016; Small *et al.*, 2013).
- *Verbal*. Se refiere a las burlas, insultos, amenazas y apodos. Este tipo de agresiones es una de las formas más comunes de acoso entre estudiantes

y, aunque sus efectos son menos visibles en el corto plazo, las agresiones verbales pueden dañar la autoimagen y autoestima de sus víctimas (Antiri, 2016).

- *Social o relacional*. Este tipo de agresiones tienen la intención de lastimar mediante la destrucción de las relaciones sociales o el daño al estatus social de las víctimas. Se manifiesta en comportamientos como rumores, chismes, manipulación y exclusión social (Crick y Grotpeter y Crick y Nelson, citados en Bradshaw, Waasdorp, y Johnson, 2015) y puede ocasionar problemas de salud mental en las víctimas, como depresión, ansiedad, autolesiones e ideas suicidas (Díaz-Aguado citado en Iñiguez-Berrozpe *et al.*, 2021).
- *Sexual*. se refiere a actos sexuales cometidos, como hecho o intento, sin el libre consentimiento de la víctima (Espelage *et al.*, 2018); también puede entenderse como el acoso, relativo a la sexualidad o a la identidad de género (Duncan, citado en Turner-Moore *et al.*, 2022).

Bradshaw *et al.* (2015) reconocen que es común que los distintos tipos de agresión se traslapen en las experiencias de acoso recibido por los estudiantes; además, encontraron que los y las adolescentes que experimentan múltiples formas de acoso tienen mayor riesgo de tener problemas a largo plazo.

### 1.6.5 Grupos de riesgo

Kaplan y Szapu (2019: 109), citando a Scharagrodsky, afirman que “el cuerpo no existe en un estado natural” sino que siempre está “inserto en una trama de sentido y significación”, es decir, los cuerpos son un “objeto de representación y un producto de los imaginarios sociales”. Los prejuicios, las creencias y los procesos de exclusión social que atraviesan la dinámica escolar, forman parte de la construcción de estos significados y median la convivencia y las relaciones entre las y los estudiantes.

Partiendo de esta idea, el estigma, explica la autora, es un proceso de etiquetamiento sobre ciertas características o marcadores corporales que permiten identificar a todo un grupo con rasgos que se asocian con atributos negativos, de modo que las personas que poseen estos rasgos sufren una pérdida de estatus social. Así, quienes son portadores de un determinado tono de piel, una forma de vestir, de comportarse, de ciertos rasgos físicos, e incluso algunos gustos o aficiones, son percibidos como inferiores dentro de la sociedad. Desde esta perspectiva, la violencia “se enmarca en un entramado de vínculos sociales” que se “codifican y decodifican a través del lenguaje de los cuerpos” (Kaplan y Szapu, 2019).

El acoso escolar se caracteriza por una diferencia de poder y estatus social, por ello, es común que estudiantes que pertenecen a grupos estigmatizados en la sociedad

también sean víctimas de acoso en la escuela (Camodeca, *et al.*, 2019; Caravita *et al.*, 2020; Chatters y Zalaquett, 2018; Fenaughty, 2019; Lessard *et al.*, 2020; Minton, 2016; Schumann *et al.*, 2013).

Como se explicó anteriormente, los prejuicios son un factor social y cultural que se interrelacionan y operan en el nivel personal por medio de la estigmatización de los cuerpos y otros aspectos de la identidad que hacen a algunas personas blanco de agresiones. Al respecto, la investigación sobre acoso escolar indica que las y los estudiantes suelen buscar a sus víctimas debido a su género, condición étnica o racializada, su pertenencia a grupos juveniles (*dark*, *emo*, *punk*, etcétera), su religión, la orientación sexual, el estatus socioeconómico, la discapacidad o el tamaño corporal (Jansen *et al.*, Kopels y Pacey, Kosciw *et al.*, Mamun *et al.*, Rose y Monda-Amaya, citados en Chatters y Zalaquett, 2018). Es preciso aclarar que tener alguna de estas características no se convierte automáticamente en un signo de exclusión y maltrato, sin embargo, la evidencia empírica reporta mayor frecuencia de acoso recibido por este tipo de estudiantes.

Por ejemplo, varios estudios reportan mayor prevalencia de víctimas en estudiantes de minorías étnicas (Peguero y Williams, 2013; Xu *et al.*, 2020). También se reporta mayor prevalencia de acoso en estudiantes de estatus socioeconómico bajo (Hong y Espegale, 2012; Tippett y Wolke, 2014). Adicionalmente, se ha encontrado mayor frecuencia de acoso en escuelas donde existen marcadas diferencias socioeconómicas entre sus estudiantes (Elgar *et al.*, 2009).

Igualmente, se constata una mayor presencia de acoso hacia estudiantes con discapacidad u otras diferencias físicas o de aprendizaje. Entre estos estudiantes se reporta que los adolescentes con discapacidades conductuales (Zeedyk *et al.*, 2014), intelectuales (Flynt y Morton, 2004; Swearer y Hymel, 2015) o problemas de aprendizaje (Swearer y Hymel, 2015) tienen mayor riesgo de ser agredidos por sus pares respecto a aquellos sin discapacidad o con otro tipo de condiciones –discapacidad motriz o sensorial, por ejemplo–.

Otros estudiantes que se encuentran en mayor riesgo de sufrir acoso por parte de sus pares son los quienes tienen orientaciones sexuales e identidades de género diversas (Camodeca, *et al.*, 2019; Espegale *et al.*, 2018). Un estudio llevado a cabo en Estados Unidos señala que 70.0% de estudiantes lesbianas, homosexuales, bisexuales y transgénero refieren ser víctimas de acoso verbal, psicológico y social (Kosciw *et al.*, 2018; Poteat *et al.*, 2015).

Lo anterior no sólo ocurre con las y los estudiantes que se identifican como parte de la comunidad LGBTQ+, también tienen mayor riesgo de sufrir acoso quienes son percibidos por los demás como parte de este grupo, aunque no lo sean de hecho.

De igual forma, reportan mayor frecuencia de agresión quienes son percibidos por lo demás como personas con identidades que no se ajustan a lo que tradicionalmente se considera masculino y femenino (Camodeca *et al.*, 2019; SEP-UNICEF citado en Mejoredu, 2021).

Finalmente, las diferencias asociadas al sexo en el acoso escolar no son concluyentes. Si bien, algunos estudios reportan mayor prevalencia de acoso en estudiantes de sexo masculino, otros no encuentran diferencias significativas entre ambos sexos (Hong y Espegale, 2012). Sin embargo, son consistentes los hallazgos relacionados con la presencia de mayor frecuencia de agresión física en estudiantes de sexo masculino y agresión social en el sexo femenino (Hymel y Swearer, 2015; UNESCO, 2021); conductas que tienen una estrecha relación con los estereotipos y roles de género impuestos a hombres y mujeres. En un estudio desarrollado por Gini y Pozzoli (2006), las autoras encontraron que, más que al sexo, el acoso escolar está asociado a los rasgos que culturalmente caracterizan a la masculinidad y que pueden estar presentes tanto en hombres como en mujeres. En la misma línea, un estudio cualitativo elaborado por Gómez-Nashiki (2013), identificó que las mujeres que realizan acoso son percibidas por sus pares como *marimachas* pues se cree que la agresión es un rasgo de la masculinidad.

Este tipo de agresiones –dirigidas a características estigmatizadas– son especialmente preocupantes, ya que las víctimas al ser agredidas debido a características que difícilmente pueden modificar tienden a culparse por las conductas de acoso que sufren, lo que las lleva a padecer, además de los efectos ya conocidos del acoso, un desprecio y rechazo a su propia identidad (Lessard *et al.*, 2020).

Considerando estas particularidades, Minton (2016) argumenta que no es posible asumir que las medidas de prevención del acoso entre estudiantes pueden ser iguales para todos los casos. Mandar un mensaje contra el acoso escolar no necesariamente implica que se acaben los prejuicios y malos tratos hacia estudiantes que pertenecen a grupos socialmente estigmatizados. Ejemplo de ello es el caso de Noruega, país pionero y líder en la implementación de programas para atacar y prevenir el *bullying* que, sin embargo, sigue registrando mayor frecuencia de agresión hacia las poblaciones étnicamente minoritarias (Hansen *et al.*, Hansen, Melhus y Lund, Hansen y Sørli, Hansen, Minton, y Sørli, citados en Minton, 2016).

### 1.6.6 Clima escolar

Varios estudios muestran que las experiencias escolares afectan la forma en que las niñas y los niños se perciben y valoran a sí mismos y a los demás (Narvaez y Lapsley, 2008; Turner *et al.*, 2005; Wentzel, 2015). De estos hallazgos se infiere que las caracte-



rísticas del funcionamiento de la escuela y las relaciones sociales dentro de ésta explican una parte importante del comportamiento del estudiantado, incluido el agresivo (American Educational Research Association, 2013; Osher *et al.*, 2012). Aunque los factores escolares relacionados con el acoso son diversos, de forma consistente, las investigaciones hacen énfasis en variables como la relación entre pares y el clima escolar.

Las características del clima escolar influyen en la forma en que las y los estudiantes se relacionan con sus pares (Acosta *et al.*, 2019; Valdés-Cuervo y Carlos-Martínez, 2014). De acuerdo con Stockard y Mayberry (1992), el clima escolar incluye dos amplios aspectos sociales: la acción y el orden. La dimensión de acción social involucra las relaciones entre los actores del proceso educativo. Por su parte, la dimensión de orden social comprende aspectos relacionados con el manejo de situaciones conflictivas y la promoción de la seguridad.

Aunque existe controversia con respecto a las dimensiones específicas que comprende el clima escolar positivo, diversos estudios sugieren que incluye aspectos como: a) relaciones cercanas y respetuosas entre docentes y estudiantes; b) relaciones respetuosas y de apoyo entre estudiantes; c) justicia en la aplicación de las reglas escolares; d) seguridad escolar y manejo efectivo de las y los estudiantes con problemas de conducta; y e) sentido de pertenencia con la escuela y compromiso con su propio aprendizaje (Bear *et al.*, 2011; Zullig *et al.*, 2010).

Existen estudios que muestran que un clima positivo reduce la frecuencia del acoso<sup>6</sup> (Valdés-Cuervo y Carlos-Martínez, 2014; Wang *et al.*, 2013), debido a que el primero se asocia con intervenciones efectivas por parte de los docentes y mayor percepción de eficacia colectiva del personal educativo para prevenir las agresiones entre estudiantes (Reyes-Rodríguez *et al.*, 2021; Mucherah *et al.*, 2018). También se ha encontrado que el clima escolar tiene un rol significativo en las respuestas de los espectadores en situaciones de acoso.<sup>7</sup>

Además, un clima positivo favorece el desarrollo de empatía, el compromiso con el aprendizaje y el apego hacia sus pares. Igualmente está relacionado con la intervención defensiva de docentes hacia las víctimas de acoso (Acosta *et al.*, 2019; Konishi *et al.*, 2021).

---

<sup>6</sup> El clima escolar positivo se correlaciona negativamente (-0.44) con el acoso ejercido (Valdés Cuervo y Carlos-Martínez, 2014). El coeficiente de correlación cuantifica el grado en que dos variables se modifican conjuntamente. Va de -1 a +1. El 0 es la ausencia de variación conjunta.

<sup>7</sup> Konishi *et al.*, (2021) encontraron una correlación de 0.05 entre las conductas defensivas de los observadores y la seguridad escolar, de 0.14 con el apoyo docente y de 0.15 con el apoyo entre compañeros y compañeras.

### 1.6.7 El rol de los espectadores

La adolescencia es un periodo donde la amistad, la aprobación y la afiliación con los pares es altamente valorada (Hamm *et al.*, 2011). No es de extrañar que en esta etapa de la vida la asociación con grupos de pares que valoran positivamente la violencia como una estrategia para lograr metas sociales constituya un importante factor de riesgo para el acoso (Hymel *et al.*, 2015).

De acuerdo con la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979), las y los adolescentes adoptan las conductas, creencias y normas del grupo para obtener y mantener una identidad social positiva con éste. En congruencia con dichos planteamientos, diversos estudios reportan que las y los adolescentes que perciben actitudes favorables hacia el acoso o menos disposición de sus grupos para prevenirlo tienden a involucrarse con mayor frecuencia en conductas violentas hacia sus pares como una estrategia para lograr aceptación por parte del grupo (Espegale *et al.*, 2012; Sandstrom *et al.*, 2013).

Los estudiantes que observan estas situaciones, aunque no participen directamente, pueden adoptar conductas proacoso, no involucrarse o defender a la víctima (Demaray *et al.*, 2016; Pouwels *et al.*, 2017; Salmivalli, 2014). Los observadores intervienen como alentadores cuando refuerzan o incluso asisten al agresor o agresora; los no involucrados evitan tomar partido o estar presentes en los eventos de acoso; y finalmente hay espectadores que se comportan como defensores cuando intervienen para detener la agresión de forma directa, de forma indirecta (ejemplo: buscando apoyo de los adultos) o consolando a la víctima (García-Vázquez *et al.*, 2020; Pronk *et al.*, 2015). La evidencia empírica disponible muestra que los espectadores desempeñan un papel esencial en la dinámica del acoso escolar, ya sea para promoverlo o para inhibir este tipo de conductas (Bauman *et al.*, 2020; Gaffney *et al.*, 2021; Gini *et al.*, 2008).

Al respecto, diversos estudios vinculan las conductas favorables de los espectadores hacia el acoso, así como el no involucrarse, con mayor prevalencia de agresiones en la escuela. Por otra parte, la evidencia empírica sugiere que la intervención defensiva de los espectadores previene el acoso y reduce las consecuencias negativas para las víctimas<sup>8</sup> (Demaray *et al.*, 2016; Saarento y Salmivalli, 2015). Desafortunadamente, la literatura muestra que los espectadores intervienen como defensores

---

<sup>8</sup> La frecuencia del bullying dentro de un salón de clases se asoció negativamente (-0.16) con las conductas defensivas hacia las víctimas y positivamente (0.70) con las conductas de refuerzo hacia el o la agresora (Salmivalli *et al.*, 2011).

en menos de la mitad de las situaciones de acoso escolar (Bauman *et al.*, 2020; Demaray *et al.*, 2021).

Recientemente, algunas investigaciones sobre el rol de los espectadores muestran que las intervenciones defensivas pueden manifestarse de forma agresiva o prosocial. La intervención agresiva se caracteriza por ejercer violencia directa –golpes o amenazas– o indirecta –rumores y desacreditación– hacia el agresor o agresora; mientras la intervención prosocial incluye acciones asertivas para detener la agresión, como proteger a la víctima o buscar el apoyo de adultos (Bussey *et al.*, 2020; Valdés-Cuervo *et al.*, 2021). La evidencia sugiere que únicamente las intervenciones defensivas prosociales disminuyen la frecuencia de agresión (Pronk *et al.*, 2019). Aunque la literatura es limitada, la investigación empírica disponible muestra que la percepción de eficacia para detener la agresión, el uso limitado de mecanismos de desconexión moral, la presencia de emociones morales –culpa y compasión– y la autorregulación favorecen la intervención defensiva prosocial de los espectadores en las situaciones de acoso (Bussey *et al.*, 2020; Moxey y Bussey, 2020; Valdés-Cuervo *et al.*, 2021).

### 1.6.8 Desconexión moral y emociones

De acuerdo con la teoría cognitivo social propuesta por Bandura (1986),<sup>9</sup> el desarrollo de la conducta moral surge de un proceso de autorregulación que se da en la interacción de múltiples y diversos elementos psicosociales. Es decir, ante un dilema o predicamento moral, las personas evalúan lo correcto o lo equivocado de su actuación a partir de la interpretación y valoración de la situación a la luz de sus principios o estándares morales –los cuales dependen de la capacidad cognitiva de los sujetos y la etapa de desarrollo en la que se encuentran y generalmente se aprenden de las madres y los padres, pero también de otros familiares, sus pares o instituciones como la escuela y los medios de comunicación– y de las consecuencias que su actuación pueda tener para ellos mismos y para los demás. En consecuencia, resulta importante considerar tanto las reacciones positivas o negativas que los otros puedan tener sobre la acción del individuo, así como el daño que

---

<sup>9</sup> La teoría cognitivo social de la moral, propuesta por Bandura, se contrapone en gran parte con la teoría propuesta por Kohlberg (1976). Mientras éste propone que el desarrollo moral es un proceso compuesto por etapas o estadios en los que la persona evoluciona del menos al más complejo, para Bandura (1986) el pensamiento moral surge de la interacción con la sociedad y la autorregulación de la persona. La teoría cognitivo social se cuestiona cómo es que una persona que se encuentra en una etapa de desarrollo moral más avanzada, en algunas situaciones puede actuar como si estuviera en etapas anteriores; por ello, para Bandura (1986) no hay etapas de desarrollo, sino que ante un dilema moral, el sujeto evalúa y se autorregula dependiendo de la situación.

se pueda causar a los otros. Por ello, en el juicio moral están involucrados tanto aspectos cognitivos como emocionales.

Dicho mecanismo de autorregulación implica un proceso tanto individual como cultural, cuyo desarrollo puede y debe ser encarado por el sistema educativo. En este sentido, gran parte de la investigación acerca de la influencia de la moralidad en el acoso escolar se enmarca en esta teoría. Al respecto, algunos estudios reportan

que los y las estudiantes que realizan acoso no presentan un déficit en inteligencia social, sino en lo relacionado al desarrollo de la moralidad (Gini, 2006; Perren *et al.*, 2012). Si bien, aún es incipiente el estudio de variables morales cognitivas y afectivas relacionadas con el acoso escolar, la investigación muestra que las y los agresores presentan mayor desconexión moral (Romera *et al.*, 2019) y menor presencia de emociones morales (Killen y Smetana, 2015).

La desconexión moral implica el uso de mecanismos cognitivos para evitar experimentar emociones negativas por violar estándares morales (Bandura, 1999). Estos mecanismos ocasionan que la conducta no moral sea percibida de forma positiva, ya que el individuo evita la responsabilidad por la ésta.

La desconexión moral no es una cualidad fija, sino una estrategia selectiva que se pone en acción ante situaciones en las que el individuo se enfrenta a un dilema en el que sus principios morales no coinciden con su acción (Bandura *et al.*, 1996). Los incidentes de acoso escolar representan un dilema moral, tanto para las y los espectadores como para los agresores y las agresoras (Doramajian y Bukowski, 2015). Éstos son algunos mecanismos para evitar sentir responsabilidad o culpa por este tipo de conductas (Bandura, 1999):

- *Justificación moral.* La conducta perjudicial se hace personal y socialmente aceptable al representarla como un acto valioso, por ejemplo, para proteger el honor, la reputación o cuando se percibe algún beneficio.
- *Comparación ventajosa.* Comparar la conducta con situaciones aún más reprobables. En este caso, insultar podría considerarse aceptable si se compara con la acción de golpear a alguien.
- *Difusión de la responsabilidad.* A través de este mecanismo se distribuye la decisión en un grupo: cuando todos son responsables de la conducta perjudicial, en realidad nadie lo es.
- *Minimización de los daños.* Mediante esta conducta se trata de evitar la culpa minimizando el daño que las propias acciones pueden generar en los otros.

- *Deshumanización de la víctima*. Cuando se percibe a los otros como iguales, se generan sentimientos de empatía y compasión. Deshumanizarlos, percibirlos como extraños, externos al grupo o culpables de su situación permite evitar los sentimientos de malestar, vergüenza o culpa que puede generar una conducta perjudicial.

La investigación en la temática muestra de forma consistente que la desconexión moral se relaciona con las conductas de acoso entre estudiantes<sup>10</sup> (García-Vázquez *et al.*, 2019; Killer *et al.*, 2019; Wang *et al.*, 2017).

Por otra parte, diversos investigadores sugieren que las emociones morales tienen un papel crítico en la explicación de la conducta (Killen y Smetana, 2015). De acuerdo con Gewirth (citado en Haidt, 2003: 835) las normas y juicios morales se basan “en el interés sobre el bienestar de la sociedad en su conjunto o al menos de personas diferentes a quien hace el juicio”. Partiendo de esta característica, las emociones morales se definen como aquellas emociones ligadas a los intereses o el bienestar de la sociedad o de personas diferentes a uno mismo, que aparecen cuando la persona percibe que se quebranta o se realiza una conducta no acorde con sus estándares morales.

En ese sentido, la empatía y la compasión son emociones morales ya que se orientan hacia los otros, y surgen de la preocupación del individuo por el sufrimiento de los demás (Haidt, 2003). Ambas emociones favorecen conductas restaurativas y constructivas en las relaciones interpersonales (Pozzoli *et al.*, 2017; Valdés-Cuervo, *et al.*, 2018).

La empatía comprende procesos afectivos y cognitivos (Hoffman, 2000). La empatía afectiva consiste en experimentar la misma emoción vivenciada por la otra persona, mientras que la empatía cognitiva implica la habilidad para imaginar y comprender la perspectiva de otra persona con el fin de entender sus sentimientos (Decety y Jackson, 2004; Eisenberg *et al.*, 2014).

Por otra parte, la compasión se relaciona con el malestar que siente la persona por el dolor ajeno y la preocupación por aliviar el sufrimiento de los otros (Goetz *et al.*, 2010). De acuerdo con Goetz *et al.*, (2010) es más probable sentir compasión cuando

---

<sup>10</sup> Obermann (2011) encontró correlación (0.27) entre el bullying (medido por autorreporte) y la desconexión moral. Mientras que Doramajian y Bukowski (2015) convergieron una correlación positiva (0.34) entre actuar como un observador no comprometido y el uso de mecanismos de desconexión moral. Bandura *et al.*, (1996) encontraron que el comportamiento agresivo se correlaciona positivamente con la justificación moral (0.34), la difusión de la responsabilidad (0.16), la minimización de las consecuencias (0.15) y con la deshumanización de la víctima (0.33).

la víctima está relacionada de alguna manera con el individuo –por pertenencia a un grupo, valores compartidos, similitudes– y cuando se cree que ésta no merece el sufrimiento. Ambos criterios están condicionados por los prejuicios y estereotipos que se asignan a la otredad, por lo que es más probable que se sienta menor compasión por aquellos grupos que son estigmatizados por la sociedad.

La evidencia empírica confirma que la empatía y la compasión se relacionan con una menor frecuencia de conductas agresivas hacia los pares (Valdés-Cuervo y Carlos-Martínez, 2017; Zuffiano *et al.*, 2018; Zych *et al.*, 2016) y con la conducta prosocial hacia las víctimas (Barchia y Bussey, 2011; Valdés-Cuervo *et al.*, 2018).<sup>11</sup> Además, se ha encontrado que tanto estudiantes que realizan acoso, como quienes actúan como defensores, son comparables en términos de saber diferenciar entre el bien y mal; sin embargo, existen grandes diferencias en cuanto a la compasión que sienten por las víctimas (Gini *et al.*, citados en Doramajian y Bukowski, 2015).

## 1.7 La EAES en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

A través del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (en adelante Plan de Estudio) que la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó en 2022 y definió como oficial a partir del ciclo escolar 2023-2024, se ha efectuado un replanteamiento pedagógico central y de los procesos educativos que buscan concretar la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) orientada por un enfoque humanista, científico y comunitario. Los campos formativos y los ejes articuladores que estructuran y organizan el Plan de Estudio orientan los procesos educativos que se desarrollan en el aula y la escuela con base en los principios fundamentales de libertad, igualdad, respeto, justicia y equidad, íntimamente relacionados con la necesidad de construir comunidad como un espacio de resignificación del sentido y los compromisos educativos. Junto a ello, se impulsa la autonomía profesional de las y los docentes, el vínculo de sus saberes con los contextos de las y los estudiantes, el desarrollo de actividades de contextualización de contenidos educativos para construir programas analíticos, el impulso a la evaluación formativa y el apoyo para avanzar en que los mayores tiempos y espacios escolares se destinen a la enseñanza.

---

<sup>11</sup> La compasión se relaciona negativamente (–0.24) con las conductas agresivas (Valdés-Cuervo y Carlos-Martínez, 2017) y positivamente (0.28) con conductas prosociales (Alcántar Nieblas *et al.*, 2021).

De acuerdo con la finalidad y perspectiva del Plan de Estudio, la SEP anunció, adicionalmente, siete estrategias nacionales para apoyar los procesos formativos, y destaca la “Estrategia nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso”, la cual plantea los siguientes objetivos:

Proponer contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje en los programas de estudio y libros de texto gratuitos orientados a prevenir, atender y erradicar la violencia y el acoso escolar.

Difundir actividades didácticas dirigidas a docentes de educación Preescolar, Primaria y Secundaria, enfocadas en promover la cultura de paz en y desde nuestras escuelas.

Desarrollar un manual de cultura de paz dirigido a docentes y directores de educación básica para promover conocimientos, actitudes y habilidades sobre la buena convivencia en los centros educativos (SEP, 2023a).

Asimismo, la SEP publicó el ACUERDO número 14/12/23 por el que se emiten los lineamientos para el protocolo de erradicación del acoso escolar en educación básica (preescolar, primaria y secundaria), en los que se señala “que para la Nueva Escuela Mexicana es fundamental adoptar una perspectiva de buen trato para establecer relaciones pedagógicas y escolares libres de cualquier tipo de violencia, abuso y acoso físico, psicológico y sexual, por lo que el derecho a la educación se expresa en una vida libre de violencia y a la integridad personal, dentro y fuera de la escuela, lo cual requiere que la comunidad escolar identifique las formas de violencia que se viven en las aulas y fuera de ellas, entre otras, acoso, racismo, exclusión y ciberacoso” (SEP, 2023b: 3). Asimismo, en el artículo 1 de este mismo Acuerdo se establece que estos lineamientos “tienen como propósito establecer acciones para la prevención, atención (detección, notificación, intervención y seguimiento) y medidas de no repetición que permitan la erradicación del acoso escolar en los planteles educativos de tipo básico (preescolar, primaria y secundaria)” (SEP, 2023b: 4).

En concordancia con lo anterior, la SEP también ha desarrollado manuales para elaborar protocolos locales de erradicación del acoso escolar en educación básica, con la finalidad de fortalecer el sentido de comunidad y la convivencia humanista, solidaria y pacífica en la escuela. En dichos manuales se establecen criterios para abordar la atención ante casos de acoso escolar, destacando la detección, la notificación, la intervención, el seguimiento y las medidas de no repetición (SEP, 2023c).

Con todo ello, es clara la estrategia que la SEP ha desarrollado para prevenir, atender y erradicar la violencia en las escuelas, con un énfasis particular en el acoso escolar entre estudiantes. En particular, conviene subrayar que en la conceptualización

y dimensionamiento del acoso escolar que la SEP asume en esta estrategia,<sup>12</sup> hay una consistencia fundamental con el marco conceptual y las preocupaciones de investigación de la EAES, al coincidir en que su prevención y atención, además de estar vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje, implican importantes tareas de procuración y promoción, es decir, pasan por acciones concretas para garantizar el derecho a una vida libre de violencia evitando amenazas y riesgos, y por el impulso de conductas y hábitos que contribuyan a su fortalecimiento.

El enfoque teórico y metodológico de la EAES, así como los resultados que presentan, no sólo son consistentes con los planteamientos presentados por la SEP para prevenir y atender las situaciones de acoso escolar entre estudiantes, si no que amplía las miradas analíticas ofreciendo nuevos espacios de reflexión y abordaje y ofrece información precisa sobre la situación del acoso, destacando niveles de prevalencia no únicamente respecto a las víctimas sino también lo que corresponde a las y los estudiantes que lo ejercen, así como en sus expresiones de ciberacoso.

También agrega información empírica valiosa para tener más claridad sobre aspectos o factores que están considerados como relevantes en las estrategias para su prevención y atención, como el comportamiento de los espectadores, los grupos en mayor riesgo de ser víctimas de acoso o de ejercerlo, así como los contextos escolares que son más propensos para ello.

Adicionalmente, la EAES aporta información empírica valiosa sobre diversos factores asociados a los comportamientos de acoso como la desconexión moral, la influencia de la compasión, o los datos sobre la disposición a desobedecer la ley, la tolerancia a la violencia o la percepción del clima escolar que muestran las y los estudiantes de secundaria y que pueden ser de gran utilidad para afianzar las acciones

---

<sup>12</sup> Por ejemplo, en los lineamientos referidos para el protocolo de erradicación del acoso escolar se señala que se entiende por acoso escolar “a toda conducta intencional, direccionada, frecuente y en desigualdad de poder (ya sea física, de edad, social, económica, entre otras) que se ejerce entre las o los educandos en el entorno escolar, generalmente en privado y lejos de los ojos de los adultos, con objeto de someter, explotar y causar daño. El acoso escolar se distingue de otras situaciones de violencia por poseer tres características: *intención* (voluntad de someter, explotar y causar daño); *repetición* (actitud o conducta violenta persistente con el propósito de vulnerar la condición física y emocional) y *duración* (tiempo transcurrido desde el inicio de las acciones de violencia)” (SEP, 2023b:4). Asimismo, en los manuales publicados por la SEP aparecen reiteradamente las formas de violencia que se expresan en el acoso escolar, su repetición como rasgo central, el ciberacoso, el papel de los espectadores, los factores y grupos de riesgo, entre otros.



relativas a la educación socioemocional de las y los estudiantes, y a la mejora de los ambientes de convivencia y culturas de paz en las escuelas. Igualmente valiosos son los datos que la encuesta aporta sobre la opinión del personal docente, de apoyo y directivo sobre las capacidades y necesidades que tienen para identificar, prevenir y atender situaciones de acoso escolar, así como las sugerencias que hacen, junto con los estudiantes, para fortalecer dichas capacidades, con lo cual se pueden enriquecer las acciones que se realizan desde la política educativa para crear entornos escolares seguros.

# 2

## Metodología, variables e instrumentos

En esta sección se presentan las características de la metodología utilizada a partir de las preguntas de investigación planteadas, las variables de interés, los instrumentos utilizados y los análisis realizados para estimar la prevalencia del acoso, identificar los grupos de riesgo y estimar la correlación entre los factores asociados con el acoso escolar.

### 2.1 Preguntas de investigación y variables consideradas

En este estudio se busca responder a cuatro cuestiones principales:

- ¿Cuál es la frecuencia o prevalencia con la que se expresa el acoso escolar, presencial y virtual, entre estudiantes de secundaria, tanto de quienes lo reciben como de quienes lo ejercen?
- ¿Quiénes son las y los estudiantes que más sufren o ejercen el acoso escolar, y si éstos corresponden con los grupos históricamente más discriminados en la sociedad mexicana? Interesa saber, por ejemplo, si quienes son víctimas de acoso escolar comparten características asociadas a la discapacidad, origen étnico o racializado, sexo, orientación sexual o nivel socioeconómico.
- ¿Cuál es la relación entre el acoso escolar y ciertos factores asociados al contexto y clima escolar, así como al comportamiento de las y los estudiantes como la desconexión moral, compasión, tolerancia a la violencia y disposición para desobedecer la ley?
- ¿Cuál es la apreciación de las y los docentes, personal de apoyo y directivo de las escuelas secundarias sobre el acoso escolar, y qué hacen y necesitan para enfrentarlo?

Para abordar metodológicamente estas preguntas se consideraron distintas variables de interés y definiciones operacionales. Una visión de conjunto de este abordaje se puede apreciar en el cuadro 2.1. A partir de las variables identificadas, y con la finalidad de responder a las preguntas de investigación planteadas, se utilizó una encuesta aplicando cuestionarios de autorreporte que incluyeron escalas para valorar el acoso, el ciberacoso, y los factores asociados.

La población central de este estudio estuvo constituida por estudiantes de educación secundaria que, al momento de realizar la encuesta, hubieran tenido clases presenciales en los últimos tres meses (junio-julio 2022).

Para el caso de docentes, personal de apoyo y directivo, se utilizaron escalas que permitieran captar su valoración sobre la prevalencia y tipos de expresión de la violencia entre estudiantes, tanto de manera presencial como de medios electrónicos (ciberacoso). Asimismo, se solicitó su opinión sobre las capacidades con que cuentan en sus centros escolares para enfrentar el acoso escolar, así como sus sugerencias para fortalecerlas.

**Cuadro 2.1** Variables utilizadas en la investigación y su desarrollo

Variable	Acoso recibido	Acoso ejercido
Prevalencia	<p>Porcentaje de estudiantes que reporta haber sido agredido por compañeras o compañeros de manera presencial o por medios electrónicos (ciberacoso recibido) en un periodo de tres meses:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ocasionalmente, hasta cuatro veces en el periodo</li> <li>▪ Frecuentemente, cinco veces o más en el periodo</li> </ul>	<p>Porcentaje de estudiantes que reporta haber agredido a compañeras o compañeros de manera presencial o por medios electrónicos (ciberacoso ejercido) en un periodo de tres meses:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ocasionalmente, hasta cuatro veces en el periodo</li> <li>▪ Frecuentemente, cinco veces o más en el periodo</li> </ul>
Tipos de agresión	<p>Porcentaje de estudiantes por tipo de agresión recibida o realizada, de acuerdo con las siguientes categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verbal</li> <li>▪ Física</li> <li>▪ Social</li> <li>▪ Sexual</li> </ul>	
Grupos de riesgo	<p>Porcentaje de estudiantes que ha sido víctima o ha ejercido acoso, de acuerdo con las siguientes categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sexo</li> <li>▪ Pertenencia étnica indígena</li> <li>▪ Condición de discapacidad</li> <li>▪ Orientación sexual</li> <li>▪ Percepción sobre recursos económicos</li> </ul>	
Contexto y clima escolar	<p>Porcentaje de estudiantes que ha recibido o ha ejercido acoso escolar, de acuerdo con las siguientes categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de servicio</li> <li>▪ Grado escolar</li> <li>▪ Financiamiento de la escuela</li> <li>▪ Grado de rezago social de la localidad en la que se encuentra la escuela</li> <li>▪ Percepción del clima escolar</li> </ul>	

Variable	Acoso recibido	Acoso ejercido
Conducta de espectadores	<p>Porcentaje de estudiantes que actúa como espectador en situaciones de acoso, según las siguientes categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Espectador proacoso</li> <li>▪ Espectador no comprometido</li> <li>▪ Espectador defensor agresivo</li> <li>▪ Espectador defensor constructivo</li> </ul>	
Desconexión moral y emociones	<p>Porcentaje de estudiantes ubicado en distintos niveles de desarrollo moral en relación con el acoso escolar, de acuerdo con las siguientes categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desconexión moral</li> <li>▪ Compasión</li> <li>▪ Tolerancia a la violencia</li> <li>▪ Disposición para desobedecer la ley</li> </ul>	

Fuente: elaboración propia.

## 2.2 Diseño del cuestionario y escalas de valoración

Como se mencionó en el marco conceptual, el acoso escolar no se refiere a una acción única, sino a un patrón de comportamiento agresivo, repetitivo e intencional mediado por una asimetría de poder o estatus social entre las y los estudiantes agresores y víctimas.

Debido a estas características se optó por utilizar escalas para medir la prevalencia de este fenómeno. Una escala es un conjunto coherente de ítems o preguntas que dan cuenta de un concepto o constructo<sup>13</sup> referente al comportamiento de las personas (Corbetta, 2003), que, como en el caso del acoso escolar, no es directamente observable ni se puede valorar mediante una sola pregunta. Al comportamiento que se expresa por medio del conjunto de ítems que componen una escala se le llama *rasgo latente*.

Cada ítem representa una forma en la que se puede expresar dicho rasgo, aunque por sí misma no necesariamente lo agota. Los ítems son respondidos por las y los estudiantes mediante un formato de respuesta que incluye varias opciones ordenadas, según su intensidad o frecuencia.

Las respuestas a cada una de las preguntas o ítems de la escala se integran en una puntuación ordenada que indica el grado o intensidad con que las y los estudiantes que respondieron a la encuesta presentan el rasgo latente.

<sup>13</sup> Es la conceptualización de un fenómeno que no necesariamente se puede observar directamente, sino a través de sus manifestaciones empíricas.

Para diseñar el instrumento se revisó ampliamente la literatura a fin de seleccionar escalas probadas en otras investigaciones que fueran apropiadas a los objetivos de la EAES. A fin de estimar la prevalencia de *acoso recibido* y *acoso ejercido* entre estudiantes, se formularon dos escalas con base en otras ya publicadas (Gelfand *et al.*, 1995; Little *et al.*, 2003; Marín-Martínez y Reidl-Martínez, 2013). En la escala de acoso recibido se preguntó a las y los estudiantes si habían recibido agresiones de diferente tipo –físicas, verbales, sociales y sexuales–, mientras en la escala de acoso ejercido se les cuestionó si habían llevado a cabo alguna de esas agresiones (ver Anexo ).

Para incorporar el criterio de prevalencia o frecuencia de conductas agresivas que caracteriza al acoso escolar se estableció un marco temporal de tres meses y se utilizó un formato de respuesta con las opciones: Nunca / 1 vez / 2 o 3 veces / 4 o 5 veces/ Más de 5 veces. Cada una de las preguntas debió ser contestada con este formato. También se pidió que respondieran si las conductas experimentadas o realizadas habían ocurrido a propósito y con el fin de causar daño o malestar, para así recuperar sólo aquellas acciones que coincidieran con el criterio de intencionalidad.

La asimetría de poder entre el agresor y la víctima no se mide directamente; sin embargo, la repetición de conductas agresivas puede indicar la imposibilidad de las víctimas para defenderse. Esto puede deberse a que recibir agresiones por parte de otro compañero o compañera se convierte en un estigma que aísla a las víctimas y limita el apoyo social que pueden recibir por parte de sus pares (Kauffman *et al.*, 2020).

Para investigar la prevalencia del ciberacoso se utilizaron dos escalas: ciberacoso ejercido (Buelga y Pons, 2012; Ortega-Ruiz *et al.*, 2016) y ciberacoso recibido –adaptación de la subescala de ciberacoso recibido del *Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (Herrera y López, 2017)–. En ambas escalas se analizó el contenido de los ítems para seleccionar aquellos que se adaptaran mejor al contexto de las y los estudiantes de secundaria en México y se integró la percepción intencionalidad y daño de la agresión.

Estas escalas se adaptaron al contexto mexicano y se sometieron al juicio de un comité de expertos en el estudio de violencia escolar y sesgo cultural, conformado por investigadores, docentes y autoridades escolares.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> El trabajo de los comités de validez y sesgo se basa en las tareas establecidas en los documentos *Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación* (INEE, 2017) y *Criterios técnicos específicos para la prevención de sesgo potencial en instrumentos de evaluación educativa* (Segob, 2019)

Además, para validar su pertinencia, a finales de 2021, se realizó una aplicación piloto con estudiantes de secundarias de cuatro entidades del país: Campeche, Ciudad de México, Querétaro y Sonora. A partir de los resultados obtenidos se hicieron ajustes al cuestionario y se realizaron entrevistas cognitivas<sup>15</sup> con estudiantes del nivel secundaria en Baja California, Guanajuato y Oaxaca para mejorar aspectos culturales y lingüísticos de los ítems. En estos procesos se buscó la validación con estudiantes de diversas regiones del país.

Para determinar los *grupos de riesgo* se consideró la asociación entre acoso recibido y ejercido respecto a algunas características que generan ciertas diferencias entre estudiantes, como el sexo, la pertenencia étnica, la condición de discapacidad, la orientación sexual y su nivel socioeconómico, y que pudieran acentuar los riesgos de ser agredidos, o bien de cometer acoso.

Respecto al *contexto escolar* se sopesaron algunos elementos que permitieran diferenciar el acoso recibido del acoso ejercido, de acuerdo con ciertas características asociadas a la escuela, tales como el tipo de servicio, el financiamiento de la escuela –pública o privada–, el grado de rezago social de la localidad donde se ubica la escuela y los grados escolares.

La valoración del *clima escolar* se hizo con base en la escala de clima escolar de Delaware (Bear *et al.*, 2011), en la que se preguntó sobre el grado de acuerdo o desacuerdo –formato de cinco puntos desde Totalmente en desacuerdo hasta Totalmente de acuerdo– con afirmaciones sobre la seguridad escolar, las normas escolares, la relación entre los actores escolares, así como el sentido de pertenencia del estudiante con la escuela.<sup>16</sup>

Por lo que corresponde a la *conducta de los espectadores* en situaciones de acoso, se integró una escala para cada tipo de comportamiento que pudieran adoptar, a saber: espectador proacoso, defensor constructivo, defensor agresivo y espectador no comprometido. Para ello, se tomaron ítems de la adaptación en español de la escala *Participant Role Approach* (Alcántar-Nieblas *et al.*, 2018; Moxey y Bussey, 2020; Sarmiento *et al.*, 2019) con evidencia de validez y fiabilidad.

---

<sup>15</sup> Las entrevistas cognitivas examinan los mecanismos mentales o cognitivos que los sujetos llevan a cabo para responder a los reactivos. Se efectúan para determinar si los entrevistados están realizando las operaciones necesarias para inferir la presencia, la ausencia o el nivel del constructo que se pretende medir.

<sup>16</sup> Los resultados del análisis factorial confirmatorio llevado a cabo por los autores asegura la estructura interna de la escala, la cual se compone de cinco dimensiones: relaciones docentes-estudiantes, relaciones estudiantes-estudiantes, normas escolares justas, seguridad escolar y compromiso con la escuela. También constataron validez concurrente, invariancia de medida por sexo y grupos étnicos de la escala. No se encontraron estudios acerca de las propiedades psicométricas de la escala en estudiantes mexicanos.

Las escalas de espectadores se dieron a conocer únicamente a las y los estudiantes que dijeron haber presenciado situaciones de acoso escolar en los tres meses previos a la aplicación. El formato de respuesta fue tipo Likert con las opciones Nunca, Casi nunca, A veces, Siempre y Casi siempre.

Finalmente, para indagar sobre algunos aspectos del *desarrollo moral*, se utilizaron las siguientes escalas (ver Anexo ):

- *Desconexión moral.* Se utilizó la escala desconexión moral en situaciones de acoso escolar de García-Vázquez *et al.* (2019), la cual se compone de tres dimensiones: justificación moral, difusión de la responsabilidad y atribución de la culpa.<sup>17</sup>  
Se pidió a los estudiantes que respondieran su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones que ejemplifican diversos mecanismos para justificar acciones de agresión en la escuela. Se utilizó un formato de respuesta de cinco puntos, desde Totalmente en desacuerdo hasta Totalmente de acuerdo.
- *Compasión.* Se utilizó la escala de compasión hacia las víctimas de acoso (Valdés-Cuervo y Carlos-Martínez, 2017), que mide la frecuencia con la que las y los estudiantes sienten preocupación o malestar emocional cuando ven que otro estudiante es maltratado, se siente mal o es tratado injustamente. Los autores de la escala reportan evidencias de validez interna y una adecuada fiabilidad (Alfa de Cronbach = 0.83). El formato de respuesta tenía cinco puntos, desde Nunca hasta Siempre.
- *Desarmonización ley, moral y cultura.* Para ejecutar esta idea se retomaron ítems de la encuesta de cultura ciudadana propuesta por Corprovisionarios (CIE-UANL, 2010) y con ellos se conformaron las escalas de tolerancia al uso de la violencia y justificación para desobedecer la ley, ambas escalas preguntaron sobre el grado de acuerdo o desacuerdo (formato de respuesta de cinco puntos, desde Totalmente en desacuerdo hasta Totalmente de acuerdo) que tienen las y los estudiantes con afirmaciones que justifican el uso de la violencia o el incumplimiento de la ley para obtener beneficios personales o cuando se sabe que no hay consecuencias negativas.

---

<sup>17</sup> Dichos autores, mediante un análisis factorial confirmatorio, verificaron la validez de la estructura interna ( $\chi^2 = 53.13$ ;  $gl = 40$ ;  $p = 0.080$ ;  $SRMR = 0.03$ ;  $CFI = 0.98$ ;  $RMSEA = 0.04$ ;  $IC\ 90\% [0.02, 0.05]$ ); y reportaron evidencia de validez concurrente e invariancia de medición para ambos sexos de la escala en preadolescentes mexicanos. Además, obtuvieron índices adecuados de fiabilidad para cada dimensión del instrumento: Justificación moral varianza media explicada ( $vme$ ) = 0.58; Difusión de la responsabilidad = 0.52; y Atribución de la culpa = 0.61.

## 2.3 Validación de escalas y análisis estadístico

El análisis estadístico primario fue responsabilidad de la Dirección General de Levantamiento, Procesamiento y Análisis de la Información de Mejoredu. Este equipo fue encargado de la limpieza y validación de las escalas, así como de los análisis psicométricos necesarios para garantizar el funcionamiento correcto de las escalas que se analizaron mediante métodos de la teoría clásica del test (TCT) y el modelo de teoría de respuesta al ítem (TRI).<sup>18</sup>

Posteriormente, los análisis secundarios se realizaron en tres etapas:

- *Determinación de niveles para cada escala.* Como resultado del análisis de TRI, cada persona recibe una puntuación representativa del rasgo latente presente en ella. Por otra parte, cada opción de respuesta de cada ítem recibe una puntuación en la misma escala que las personas. Dicha puntuación representa el nivel de rasgo latente que una persona debe tener para seleccionar dicha opción en esa pregunta. A esta puntuación se le llama umbral.

Si los ítems se ordenan según su umbral es posible identificar grupos de personas con puntuaciones y características similares entre sí y diferentes de otros. Esto es, tienen diferente intensidad en el rasgo latente. Las puntuaciones en las que inicia y termina un nivel representan un punto de inflexión que no es únicamente cuantitativo, sino que también debe tener relevancia conceptual. De esta forma, cada nivel define operacionalmente una forma de comportarse. Los niveles son acumulativos, es decir, quien alcanzó los puntajes del nivel superior, también tiene una alta probabilidad de comportarse como en los niveles inferiores.

En el caso de la EAES, para realizar la tarea de delimitar niveles se recurrió a un comité de expertos<sup>19</sup> en el estudio de la violencia entre estudiantes, que acompañó el desarrollo de la encuesta desde su diseño. Este trabajo

---

<sup>18</sup> La teoría de respuesta al ítem (TRI) asume que entre la respuesta que una persona da sobre un ítem (ej. la cantidad de veces que dijo haber recibido una agresión específica [ver Anexo]) y el rasgo latente que mide la escala (ser víctima de acoso escolar) existe una relación no lineal que puede expresarse en términos de probabilidad.

<sup>19</sup> Para el trabajo de delimitación de niveles y puntos de corte se utilizó una adaptación de la metodología *benchmark*, descrita en el modelo para la determinación de niveles de logro y puntos de corte de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) (Jornet y Backhoff, 2008). Para definir los niveles y puntos de corte de las escalas principales –acoso ejercido y recibido, ciberacoso ejercido y ciberacoso recibido– se contó con un comité experto conformado por investigadores y funcionarios educativos federales y estatales especialistas en acoso escolar; para el resto de las escalas, el comité estuvo integrado por el equipo coordinador del estudio con la asesoría de especialistas.



permitió la interpretación cualitativa<sup>20</sup> del acoso y ciberacoso ejercido y recibido como comportamiento o rasgo medido–, de acuerdo con el puntaje que las y los estudiantes obtuvieron en dichas escalas.

Finalmente, una vez definidos los niveles, se calcularon los porcentajes de cada uno de ellos y, de esa manera, se identificó la prevalencia del acoso ejercido / ciberacoso ejercido y el acoso recibido / ciberacoso recibido, así como la de los factores asociados, los cuales fueron investigados mediante las escalas de espectador proacoso, defensor constructivo,<sup>21</sup> defensor agresivo, espectador no comprometido, compasión, desconexión moral, percepción del clima escolar, tolerancia a la violencia y disposición para desobedecer la ley.

- *Identificación de las poblaciones en riesgo de recibir o realizar acoso.* Se conformaron grupos de estudiantes a partir de algunas categorías, como: grado, tipo de servicio, nivel de rezago social en la localidad, idioma, condición de discapacidad, orientación sexual, sexo y percepción de recursos económicos, y sus resultados se contrastaron con las escalas de acoso ejercido y acoso recibido<sup>22</sup> mediante las pruebas Kruskal-Wallis y ANOVA.<sup>23</sup>

Se consideró que un grupo –por ejemplo, estudiantes con discapacidad– estaba en mayor riesgo si la diferencia con otro grupo –por ejemplo, estudiantes sin discapacidad– era estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ )<sup>24</sup> en ambas pruebas.

- *Análisis de correlación de las variables con el acoso ejercido.* Se llevó a cabo mediante la prueba de Pearson entre la variable acoso ejercido y cada una de las variables que midieron los factores asociados: desconexión moral, compasión, clima escolar, tolerancia a la violencia y disposición para desobedecer la ley.

Este método se utiliza para determinar la fuerza o grado de relación o asociación existente entre las variables; es decir, el grado en que dos

---

<sup>20</sup> La interpretación cualitativa significa darle sentido a las puntuaciones resultantes del análisis, caracterizando distintivos niveles, según determinados elementos de las respuestas de la escala.

<sup>21</sup> Los indicadores de ajuste de la escala de defensor constructivo no alcanzaron los parámetros adecuados, por lo que no se incluyen en este reporte.

<sup>22</sup> No se compararon en términos de las escalas de ciberacoso recibido y ejercido.

<sup>23</sup> Dado que algunas variables incumplían con algunos supuestos de la prueba paramétrica, se decidió complementarla con la no paramétrica Kruskal-Wallis. Los resultados de ambas coincidieron. ANOVA se basa en las puntuaciones promedio de cada grupo en la escala de que se trate, mientras que la Kruskal-Wallis se realiza a partir de los promedios de rangos (lugar que ocupan las personas de un grupo en los niveles de acoso recibido y ejercido: 1, 2 o 3).

<sup>24</sup> El nivel de significación expresa la probabilidad de que un resultado haya ocurrido por azar. En este caso, la probabilidad es de 5.0%, nivel comúnmente utilizado en las ciencias sociales.

variables tienden a cambiar al mismo tiempo. El coeficiente de correlación de Pearson mide tanto la fuerza como la dirección de la relación y puede tomar un rango de valores de +1 a -1. Un valor de 0 indica que no hay asociación entre ambas variables, un valor mayor que 0 indica una asociación positiva, es decir, a medida que aumenta el valor de una variable, también lo hace el valor de la otra. Un valor menor que 0 indica una asociación negativa; es decir, a medida que aumenta el valor de una variable, el valor de la otra disminuye. Una correlación de 1 o -1 es perfecta.

## 2.4 Propiedades psicométricas de las escalas

Los análisis desarrollados con los métodos de la teoría clásica del test (TCT) y la teoría de respuesta al ítem (TRI) para comprobar los supuestos métricos del modelo arrojaron que todas las escalas del cuestionario de estudiantes, excepto la de defensor constructivo, tuvieron un ajuste adecuado<sup>25</sup> (ver tabla 2.1). La mayoría tuvo una confiabilidad –medida con el coeficiente Alpha de Cronbach (ver tabla 3.8)– muy buena (igual o mayor a 0.9) o buena (mayor a 0.8 y menor a 0.9); dos escalas tuvieron una confiabilidad aceptable (más de 0.7 y menor a 0.8) y sólo una se puede considerar cuestionable (la de defensor agresivo con 0.67). Ninguna tuvo una confiabilidad pobre o inaceptable (menor a 0.6 y a 0.5, respectivamente).

**Tabla 2.1** Confiabilidad de las escalas

Escala	Alpha de Cronbach
Acoso recibido	0.88
Ciberacoso recibido	0.86
Acoso ejercido	0.82
Ciberacoso ejercido	0.84
Defensor agresivo	0.67
Espectador no comprometido	0.77
Espectador proacoso	0.72
Compasión	0.95
Desconexión moral	0.83
Tolerancia a la violencia	0.84
Disposición para desobedecer la ley	0.92
Clima escolar	0.92

Fuente: elaboración propia.

<sup>25</sup> En algunas escalas se excluyó uno o más reactivos para lograr el ajuste: acoso recibido, ciberacoso recibido, ciberacoso ejercido, desconexión moral y clima escolar (tres reactivos).

# 3

## Población participante en el estudio

### 3.1 Escuelas y estudiantes

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo entre junio y julio del 2022. Los estudiantes respondieron de forma anónima por medio de una aplicación en línea diseñada por Mejoredu para tal fin.

Antes de responder el cuestionario se solicitó a las y los estudiantes que sus madres, padres o tutores otorgaran su consentimiento y se informó sobre el uso de sus datos personales.

Durante el periodo de aplicación se contó con el apoyo de las autoridades educativas de las entidades y del personal directivo de cada escuela participante para distribuir los enlaces al cuestionario para que los y las estudiantes respondieran la encuesta.

La población de interés fueron los estudiantes de los tres grados impartidos en el nivel secundaria de los tipos de servicio general pública, técnica, telesecundaria y privado.

En el levantamiento de información participaron 495 escuelas y 64 173 estudiantes, de acuerdo con la distribución por modalidad que se presenta en la tabla 3.1.

**Tabla 3.1** Número de escuelas y estudiantes de educación secundaria participantes por tipo de servicio

Tipo de servicio	Escuelas	Estudiantes
General pública	133	25 096
Técnica	121	21 844
Telesecundaria	126	8 169
Privada	115	9 064
Total	495	64 173

Fuente: elaboración propia.

En el estudio se tuvo la participación de escuelas y estudiantes de todas las entidades federativas del país con proporciones diferenciadas de acuerdo con la tabla 3.2.

**Tabla 3.2** Escuelas y estudiantes participantes por entidad y tipo de servicio

Entidad	Escuelas y estudiantes por tipo de servicio									
	General pública		Técnica		Telesecundaria		Privada		Total	
	Escuelas	Estudiantes	Escuelas	Estudiantes	Escuelas	Estudiantes	Escuelas	Estudiantes	Escuelas	Estudiantes
Aguascalientes	3	101	3	42	2	21	2	68	10	232
Baja California	4	294	4	311	3	277	2	224	13	1106
Baja California Sur	4	682	4	625	3	282	4	138	15	1727
Campeche	4	608	4	352	3	66	4	289	15	1315
Chiapas	1	99	1	20	6	370	1	45	9	534
Chihuahua	3	145	2	733	1	25	4	447	10	1350
Ciudad de México	7	1257	4	398	4	172	7	350	22	2177
Coahuila	3	654	4	381	3	17	4	293	14	1345
Colima	4	640	4	554	4	142	4	367	16	1703
Durango	2	413	3	178	1	11	3	656	9	1258
Guanajuato	3	407	3	513	5	570	5	743	16	2233
Guerrero	4	657	6	694	5	260	4	186	19	1797
Hidalgo	4	653	4	1259	3	158	4	177	15	2247
Jalisco	5	723	7	740	4	277	2	246	18	1986
México	22	6704	10	3848	6	533	10	977	48	12062
Michoacán	1	152	3	304	2	70	1	8	7	534
Morelos	4	92	2	442	3	177	1	59	10	770
Nayarit	4	952	4	527	3	59	3	80	14	1618
Nuevo León	6	1010	5	1576	4	90	5	414	20	3090
Oaxaca	-	-	1	55	1	110	3	162	5	327
Puebla	4	1441	4	2237	8	1075	5	345	21	5098
Querétaro	4	1481	4	1148	4	489	4	161	16	3279
Quintana Roo	4	1017	4	1515	4	167	4	202	16	2901
San Luis Potosí	4	1424	4	650	6	361	4	828	18	3,263
Sinaloa	4	382	4	191	3	131	3	308	14	1,012
Sonora	4	100	4	230	3	26	4	71	15	427
Tabasco	4	697	4	617	4	312	4	211	16	1837
Tamaulipas	2	118	-	-	3	221	2	81	7	420
Tlaxcala	4	323	3	304	4	45	4	239	15	911
Veracruz	4	1010	4	577	13	1330	3	300	24	3217
Yucatán	4	252	4	209	3	145	1	114	12	720
Zacatecas	3	608	4	614	5	180	4	275	16	1677
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>25 096</b>	<b>121</b>	<b>21 844</b>	<b>126</b>	<b>8 169</b>	<b>115</b>	<b>9 064</b>	<b>495</b>	<b>64 173</b>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3.3. se observa que, en todas las modalidades de educación secundaria, respondió la encuesta un mayor porcentaje de estudiantes mujeres.

**Tabla 3.3** Estudiantes participantes en la encuesta por tipo de servicio y sexo

Tipo de servicio	Hombres		Mujeres		Total	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
General	11 751	46.8	13 345	53.2	25 096	100
Técnica	10 061	46.1	11 783	53.9	21 844	100
Telesecundaria	3 843	47.0	4 326	53.0	8 169	100
Privado	4 341	47.9	4 723	52.1	9 064	100
<b>Total</b>	<b>29 996</b>	<b>46.7</b>	<b>34 177</b>	<b>53.3</b>	<b>64 173</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia.

La proporción de estudiantes participantes en cada uno de los grados fue alrededor de 33.0% (ver tabla 3.4). En las telesecundarias se observa un porcentaje ligeramente mayor en primer grado (35.8%) y menor en tercero (31.7%). En las escuelas privadas se presenta un mayor porcentaje de estudiantes de tercero (34.6%) que de primero (32.3%).

**Tabla 3.4** Estudiantes participantes en la encuesta por tipo de servicio y grado escolar

Tipo de servicio	1º grado		2º grado		3º grado		Total	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
General	8 376	33.4	8 508	33.9	8 212	32.7	25 096	100
Técnica	7 349	33.6	7 417	34.0	7 078	32.4	21 844	100
Telesecundaria	2 924	35.8	2 657	32.5	2 588	31.7	8 169	100
Privado	2 932	32.3	2 997	33.1	3 135	34.6	9 064	100
<b>Total</b>	<b>21 581</b>	<b>33.6</b>	<b>21 579</b>	<b>33.6</b>	<b>21 013</b>	<b>32.7</b>	<b>64 173</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de las y los estudiantes que participaron en la encuesta asiste a escuelas que se ubican en localidades con bajo y muy bajo rezago social (95.1%) (ver tabla 3.5).

**Tabla 3.5** Estudiantes participantes en la encuesta por tipo de rezago social de la localidad en la que se ubica la escuela

Grado de rezago social	Cantidad	%
Alto	889	1.4
Medio	2 001	3.1
Bajo	7 406	11.5
Muy bajo	53 632	83.6
Sin dato	245	0.4
<b>Total</b>	<b>64 173</b>	<b>100.0</b>

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de las y los estudiantes que respondió la encuesta mencionó ser heterosexual (79.2%), seguido de bisexual (7.8%), otro no heterosexual (2.1%) y homosexual (1.0%). El porcentaje de estudiantes que mencionó no saber su orientación sexual o prefirió no decirlo fue 9.8% (ver tabla 3.6).

**Tabla 3.6** Orientación sexual de estudiantes participantes en la encuesta

Orientación sexual	Cantidad	%	
Heterosexual	50 844	79.2	
No heterosexuales	Homosexual	642	1.0
	Bisexual	5 000	7.8
	Otro (no heterosexual)	1 343	2.1
No saben	2 338	3.6	
Prefieren no decirlo	4 006	6.2	
<b>Total</b>	<b>64 173</b>	<b>100.0</b>	

Fuente: elaboración propia.

El porcentaje de estudiantes que declaró tener alguna discapacidad como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión, discapacidad motriz y discapacidad múltiple (más de una de estas discapacidades) fue 5.9%. La discapacidad que más reportaron fue baja visión con 3.4% (ver tabla 3.7).

**Tabla 3.7** Estudiantes con discapacidad que participaron en la encuesta

Tipo de discapacidad	Cantidad	%	
Con discapacidad	Sordera	163	0.3
	Hipoacusia	110	0.2
	Ceguera	872	1.4
	Baja visión	2 187	3.4
	Discapacidad motriz	260	0.4
	Discapacidad múltiple	190	0.3
Sin discapacidad	60 325	94.0	
Información inconsistente	66	0.1	
<b>Total</b>	<b>64 173</b>	<b>100.0</b>	

Fuente: elaboración propia.

### 3.2 Personal docente, de apoyo y directivo participante

En el marco de la EAES se levantó información de docentes, personal de apoyo y directivo sobre el acoso escolar entre estudiantes.

De acuerdo con la tabla 3.8, participaron 6 429 personas con funciones de docencia y apoyo, y 572 con funciones de dirección, distribuidos con diferentes proporciones en cada una de las entidades federativas del país.

**Tabla 3.8** Docentes, personal de apoyo y directivos participantes en la encuesta por entidad y tipo de servicio

Entidad	Personal por tipo de servicio									
	Generales		Técnicas		Telesecundarias		Privadas		Total	
	Docentes y personal de apoyo	Directivos	Docentes y personal de apoyo	Directivos	Docentes y personal de apoyo	Directivos	Docentes y personal de apoyo	Directivos	Docentes y personal de apoyo	Directivos
Aguascalientes	27	3	19	4	5	-	17	1	68	8
Baja California	55	3	38	4	20	4	21	3	134	14
Baja California Sur	78	6	33	2	22	3	32	2	165	13
Campeche	81	7	62	6	12	4	56	4	211	21
Chiapas	17	4	13	1	20	5	4	1	54	11
Chihuahua	57	5	38	3	8	2	62	5	165	15
Ciudad de México	162	14	57	7	21	2	92	11	332	34
Coahuila	89	6	67	4	9	4	34	5	199	19
Colima	94	4	68	3	11	4	41	5	214	16
Durango	41	6	44	3	-	1	29	2	114	12
Guanajuato	66	3	74	4	33	4	58	4	231	15
Guerrero	61	3	87	7	22	6	52	5	222	21
Hidalgo	68	4	80	4	14	4	26	3	188	15
Jalisco	112	8	105	6	25	2	49	2	291	18
México	417	38	255	16	28	4	116	7	816	65
Michoacán	26	2	37	2	9	2	15	1	87	7
Morelos	16	3	17	1	13	2	7	2	53	8
Nayarit	101	10	71	4	10	2	33	2	215	18
Nuevo León	105	7	101	6	9	2	46	7	261	22
Oaxaca	-	-	4	2	6	1	22	3	32	6
Puebla	108	6	120	8	47	2	49	5	324	21
Querétaro	112	7	89	8	25	3	33	4	259	22

Entidad	Personal por tipo de servicio									
	Generales		Técnicas		Telesecundarias		Privadas		Total	
	Docentes y personal de apoyo	Directivos	Docentes y personal de apoyo	Directivos	Docentes y personal de apoyo	Directivos	Docentes y personal de apoyo	Directivos	Docentes y personal de apoyo	Directivos
Quintana Roo	91	7	126	5	11	3	28	3	256	18
San Luis Potosí	109	6	66	6	23	5	73	5	271	22
Sinaloa	58	3	48	4	11	4	31	2	148	13
Sonora	26	2	37	5	11	3	43	1	117	11
Tabasco	59	4	81	4	18	4	33	4	191	16
Tamaulipas	50	2	2	1	19	3	33	2	104	8
Tlaxcala	37	5	48	3	24	5	24	3	133	16
Veracruz	83	6	56	4	83	11	52	9	274	30
Yucatán	49	3	50	6	15	4	26	4	140	17
Zacatecas	43	6	73	7	22	4	22	3	160	20
<b>Total</b>	<b>2 498</b>	<b>193</b>	<b>2 066</b>	<b>150</b>	<b>606</b>	<b>109</b>	<b>1 259</b>	<b>120</b>	<b>6 429</b>	<b>572</b>

Fuente: elaboración propia.

Respecto al personal docente y de apoyo que participó en la encuesta, alrededor de 60.0% correspondió a mujeres y 40.0% a hombres. Estos porcentajes de participación son similares en los diferentes subsistemas. Con respecto a su edad, la mayoría está en el rango de 31 a 50 años (63.2%), seguido de los que tienen 51 años o más (22.1%) y en menor medida, quienes tienen hasta 30 años (14.7%).

En la tabla 3.9 se muestran las funciones que realiza el personal que respondió los cuestionarios dirigidos a docentes y personal de apoyo. Además de la docencia, mencionaron realizar otras funciones: psicólogos, psicopedagogos, apoyo docente, coordinador académico, laboratoristas y comisionados de dirección. Poco más de 10.0% de las y los entrevistados mencionó realizar dos o más funciones dentro de la escuela.

**Tabla 3.9** Personal docente y de apoyo participante en la encuesta por función y tipo de servicio

Tipo de servicio	Personal docente y de apoyo								
	Docente	Prefecto	Orientador	Trabajador social	Tutor	Asesor	Otra función	Dos o más funciones	Total
General	1 950	131	58	50	6	2	6	295	2 498
Técnica	1 631	106	20	49	7		2	251	2 066
Telesecundaria	584	1	0	0	1	1	2	17	606
Privada	967	27	26	3	27	5	8	196	1 259
<b>Total</b>	<b>5 132</b>	<b>265</b>	<b>104</b>	<b>102</b>	<b>41</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>759</b>	<b>6 429</b>

Fuente: elaboración propia.



En el caso del personal directivo que participó en la encuesta, 54.5% correspondió a hombres y 45.5% a mujeres. Respecto a la edad, 55.2% se encuentra entre los 51 años o más; 42.3% está en el rango de 31 a 50 años y solo 2.4% tiene menos de 30 años. Por lo que hace a su antigüedad, en su gran mayoría tiene entre 11 y 30 años de servicio (56.6%), 29.5% tiene entre 31 y 50 años; 12.8% tiene 10 años o menos de servicio y solo 1.0% tiene 51 años o más.

El cuestionario de directivos fue respondido por 572 directores y subdirectores académicos y operativos. Algunos indicaron que realizan funciones de subdirector administrativo, subdirector de gestión, director comisionado y de director comisionado con grupo (ver tabla 3.10).

**Tabla 3.10** Personal directivo participante en la encuesta por función y tipo de servicio

Tipo de servicio	Tipo de personal directivo				Total
	Director	Subdirector académico	Subdirector operativo	Otra función	
General	98	56	32	7	193
Técnica	79	36	33	2	150
Telesecundaria	96	2	0	11	109
Privada	84	30	5	1	120
<b>Total</b>	<b>357</b>	<b>124</b>	<b>70</b>	<b>21</b>	<b>572</b>

Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar que la EAES se diseñó, en primer lugar, para aproximarse a identificar la prevalencia del acoso escolar en secundaria en diferentes ámbitos y con distintas escalas; y en segundo lugar, para avanzar en una propuesta de abordaje más integral, útil para conocer tendencias y comportamientos del fenómeno con mayor fidelidad, en el marco de otras variables que, de acuerdo con la literatura especializada, están presentes en los procesos de interacción entre estudiantes. Paralelamente, se buscó obtener información complementaria de docentes, personal de apoyo y directivo de escuelas secundarias para saber cómo reconocen el problema y cuáles son las capacidades con que cuentan para enfrentarlo, así como las sugerencias que formulan para mejorar su atención.

Las escuelas y los estudiantes, los docentes, el personal de apoyo y los directivos participantes en la EAES no representan a toda la población objeto de estudio; sin embargo, la población que participó es más amplia y diversa que la de otros

estudios sobre el tema. Más que el interés probabilístico,<sup>26</sup> la finalidad de la encuesta fue explorar situaciones y tipos de comportamiento en virtud del conocimiento, la experiencia y nuevas necesidades de investigación sobre el tema.

Además, los resultados obtenidos, por sus niveles de validez y confiabilidad, así como por los ejercicios de correlación llevados a cabo, ofrecen elementos relevantes que permiten tener evidencia valiosa sobre la prevalencia y las expresiones del acoso escolar, su vínculo con el comportamiento de las y los estudiantes y la percepción, las acciones y las necesidades de la comunidad escolar para atenderlo. Asimismo, la consistencia con los hallazgos de otras investigaciones en el ámbito nacional e internacional sobre la misma temática, hacen de la EAES –por su estructura analítica, metodología y hallazgos– una contribución relevante para construir una línea base mediante diseños de muestreos probabilísticos más consolidados que permitan avanzar en el monitoreo de su comportamiento en el mediano y largo plazos a nivel del Sistema Educativo Nacional (SEN).

---

<sup>26</sup> La cantidad de escuelas y estudiantes participantes en la EAES puede ser considerada una muestra más determinística que probabilística. De acuerdo con el INEGI, “el muestreo determinístico representa una alternativa viable, ya sea cuando la aplicación del muestreo probabilístico resulta demasiado costosa cuando no es posible disponer de un marco de muestreo o cuando existe seguridad en que la información recabada bajo este tipo de muestreo es suficientemente útil para los fines de la investigación” (INEGI, 2010: 6).

# 4

## Resultados

En este apartado del informe se presentan los principales resultados de la EAES. En primer lugar, aparecen los resultados correspondientes a la prevalencia del acoso entre estudiantes, tanto el recibido como del ejercido, incluyendo el que se observa presencialmente como de manera virtual –ciberacoso–. Se incorporan también los resultados de la percepción que tienen las y los docentes, el personal de apoyo y directivo sobre estos tipos y formas de acoso escolar.

En segundo lugar se presentan los resultados de las poblaciones en riesgo de recibir acoso escolar, de acuerdo con las variables sexo, orientación sexual, condición de discapacidad, hablantes de lengua indígena, percepción de recursos económicos, tipo de servicio, grado de rezago social de la localidad donde se ubica la escuela y grado escolar. Además, se exponen los resultados de poblaciones en riesgo de ejercer acoso considerando las variables sexo, recursos económicos, tipo de servicio, grado de rezago social de la localidad donde se ubica la escuela y grado escolar.

En tercer lugar se incluyen los resultados de los factores asociados al acoso escolar, considerando las siguientes variables: conducta de los espectadores, desconexión moral, compasión, percepción del clima escolar, tolerancia a la violencia y disposición a desobedecer la ley. Asimismo, se presentan los resultados de los análisis de correlación entre el acoso escolar ejercido y estos factores asociados.

Finalmente, se describen los resultados relacionados con las acciones que realiza el personal docente, de apoyo y directivo para prevenir y atender el acoso escolar, a lo cual se suman las sugerencias que hacen estudiantes, docentes, personal de apoyo y directivo para fortalecer y mejorar las acciones en la materia.

### 4.1 Prevalencia del acoso escolar entre estudiantes

A continuación, se presentan los resultados de la prevalencia del acoso y ciberacoso entre pares (recibido y ejercido), obtenida de las respuestas que proporcionaron las y los estudiantes de secundaria que participaron en la encuesta. Los resultados se

ofrecen conforme a los niveles establecidos por el comité para determinar niveles y puntos de corte.<sup>27</sup> La información presenta, en primer término, la prevalencia del acoso recibido y ejercido presencialmente, y, después, se muestran los resultados correspondientes al ciberacoso recibido y ejercido en los niveles establecidos.

#### 4.1.1 Niveles de acoso recibido por estudiantes

Cabe señalar que, si bien se introdujo una pregunta para identificar a quienes habían tenido clases presenciales recientemente, es posible que la limitada experiencia cara a cara haya incidido en la frecuencia con la que ocurrió el acoso.

Los tres niveles de acoso recibido definidos por el comité se presentan en el cuadro 4.1. El primero, *sin acoso*, significa que las y los estudiantes no reportaron ninguna de las agresiones mencionadas en la escala correspondiente. El siguiente nivel, *acoso ocasional* representa haber recibido agresiones ocasionalmente (de una a cuatro veces en un periodo de tres meses), por lo que refiere a una situación de riesgo. Finalmente, el nivel *acoso frecuente* contiene a las personas que fueron agredidas con más frecuencia (cinco veces o más en un periodo de tres meses), por lo que se puede considerar que mayormente fueron objeto de acoso.

Es importante aclarar que el acoso recibido se refiere al rasgo latente medido por esta escala, es decir, estudiantes que fueron objeto de acoso por parte de sus compañeros o compañeras bajo la conceptualización en la que se basó la EAES.

**Cuadro 4.1** Niveles de acoso recibido por estudiantes

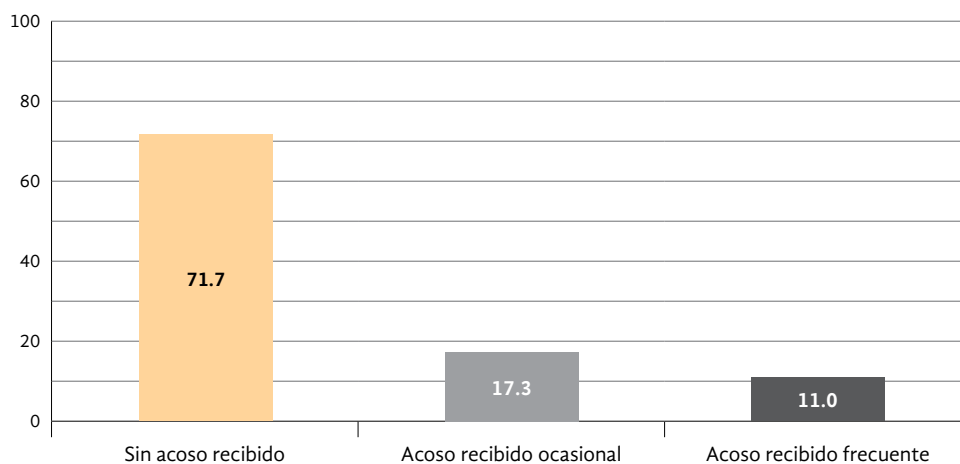
Nivel	Descripción
Sin acoso recibido	Las y los estudiantes reportan <i>no haber experimentado ningún tipo</i> de agresión por parte de compañeras o compañeros en un periodo de tres meses.
Acoso recibido ocasional	Las y los estudiantes reportan haber sido agredidos <i>hasta cuatro veces</i> por compañeras o compañeros en un periodo de tres meses.
Acoso recibido frecuente	Las y los estudiantes reportan haber sido agredidos <i>cinco veces o más</i> por compañeras y compañeros en un periodo de tres meses.

Fuente: elaboración propia.

<sup>27</sup> Los trabajos del comité se realizaron en noviembre y diciembre de 2022. Después de esa fecha, se efectuaron cambios en la nomenclatura de los niveles para mayor claridad en el informe de los resultados.

El acoso frecuente y el ocasional suman 28.3: 11.0 y 17.3%, respectivamente (ver gráfica 4.1). Esto significa que más de una cuarta parte de las y los estudiantes que participaron en la encuesta señaló haber sido víctima de agresión ocasional o frecuente. Quienes no han experimentado acoso representan 71.7% del estudiante participante en el estudio.

**Gráfica 4.1** Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido



Fuente: elaboración propia.  
N = 64 173 estudiantes que respondieron la escala de acoso recibido.

Las agresiones más comunes que reportan las y los estudiantes que experimentan acoso frecuente (ver tabla 4.1) son los insultos (95.9%) y las burlas (88.2%). También reportan la difusión de rumores falsos sobre ellos y ellas (88.0%), les han puesto apodos ofensivos (85.6%), les han pegado o empujado de forma violenta (76.9%), han hecho que otros estudiantes no se relacionen con ellos o ellas o no les hablen (72.0%), han hecho que los excluyan de los grupos o actividades para hacerlos sentir mal (66.8%) y les han dicho comentarios sexuales sobre su cuerpo que les han hecho sentir incomodidad (60.8%).

**Tabla 4.1** Tipo de agresiones recibidas reportadas por estudiantes de secundaria en el nivel de acoso recibido frecuente

Tipo	Agresión	Una vez o más
Verbal	Me han insultado.	95.9
Verbal	Se han burlado ofensivamente de mí.	88.2
Social	Han difundido rumores falsos sobre mí.	88.0
Verbal	Me han dicho apodos ofensivos.	85.6
Física	Me han pegado o empujado de forma violenta.	76.9
Social	Han hecho que otros(as) estudiantes no se relacionen conmigo o no me hablen.	72.0

Tipo	Agresión	Una vez o más
Social	Me han excluido de grupos y actividades para hacerme sentir mal.	66.8
Sexual	Me han dicho comentarios sexuales sobre mi cuerpo que me hicieron sentir incómodo(a).	60.8
Física	Me han robado mis pertenencias.	59.9
Social	Han difundido mi información privada sin mi permiso.	55.8
Verbal	Me han amenazado.	53.3
Social	Han hecho que otros(as) estudiantes no me dejen participar en las actividades escolares y sociales.	46.1
Física	Me han obligado a hacer cosas que no quiero.	43.2
Física	Me han roto o estropeado la ropa o pertenencias para causarme daño.	35.3
Sexual	Me han tocado o acariciado alguna parte de mi cuerpo de forma que me hace sentir incómodo(a) a pesar de mi rechazo.	35.3
Física	Me han quitado por la fuerza dinero o pertenencias.	26.5
Sexual	Me han besado a la fuerza.	24.5
Sexual	Han intentado obligarme a tener una relación de noviazgo a pesar de mi constante rechazo.	24.5
Sexual	Me han obligado a participar en actividades de tipo sexual.	23.1
Sexual	Me han tomado videos o fotografías morbosas sin mi permiso.	21.0
Sexual	Me han tratado mal por negarme a participar en actividades de tipo sexual.	18.5

Fuente: elaboración propia.

#### 4.1.2 Niveles de acoso ejercido por estudiantes

Esta escala también fue agrupada en tres niveles (ver cuadro 4.2). El primero está relacionado con la ausencia de acoso, es decir, contiene a quienes reportaron no haber agredido a compañeras o compañeros en el periodo de interés. Como en la escala de acoso recibido, se identificó un nivel en el que hay agresiones ocasionales y agresiones frecuentes en un periodo de tres meses.

**Cuadro 4.2** Niveles de acoso ejercido por estudiantes

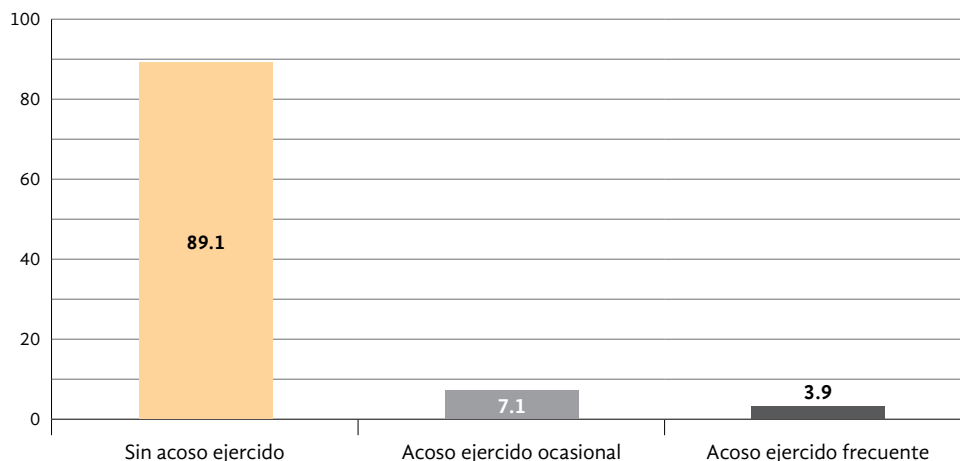
Nivel	Descripción
Sin acoso ejercido	Las y los estudiantes reportan <i>no haber agredido</i> a compañeras o compañeros en un periodo de tres meses.
Acoso ejercido ocasional	Las y los estudiantes reportan haber agredido ocasionalmente, <i>hasta cuatro veces</i> , a compañeras o compañeros en un periodo de tres meses.
Acoso ejercido frecuente	Las y los estudiantes reportan haber agredido frecuentemente, <i>cinco veces o más</i> , a compañeras y compañeros en un periodo de tres meses.

Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la gráfica 4.2, 11.0% de las y los estudiantes de secundaria reportó haber agredido a sus compañeras o compañeros, ya sea de manera ocasional (7.1%) o frecuente (3.9%). Quienes reportaron nunca haber agredido a compañeras o compañeros representan 89.1% de los estudiantes de la muestra.

Hay una notable diferencia entre el porcentaje de estudiantes que recibió acoso y el de quienes lo ejercieron. Si se suma a todos quienes recibieron una agresión –frecuente y ocasional– el porcentaje es más del doble que la suma de quienes ejercieron una agresión. Una posible interpretación de esto es que la deseabilidad social pesa más en las preguntas de la escala de acoso ejercido que en las de acoso recibido, pero la diferencia también puede deberse a que quienes acosan pueden agredir a más de una persona. También podría esperarse mayor similitud en la prevalencia en otros tipos de violencia, con características diferentes al acoso, como las peleas entre pandillas o las que suceden en respuesta a agresiones.

**Gráfica 4.2** Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso ejercido



Fuente: elaboración propia.  
N = 61 859 estudiantes que respondieron la escala de acoso ejercido.

Las y los estudiantes que realizan acoso frecuente reportan las siguientes conductas agresivas con mayor asiduidad (ver tabla 4.2): insultar a otros u otras estudiantes (92.7%), decir apodosos ofensivos (89.9%), pegar o empujar de forma violenta (80.1%), burlarse ofensivamente de las características físicas, la ropa o la forma de comportarse de otros compañeros y compañeras (74.4%) y amenazar a otros estudiantes (51.8%).

**Tabla 4.2** Tipo de agresiones realizadas reportadas por estudiantes de secundaria en el nivel de acoso ejercido frecuente

Tipo	Agresión	Una vez o más
Verbal	He insultado a otros(as) estudiantes.	92.7
Verbal	He dicho apodos ofensivos a otros(as) estudiantes.	89.9
Física	He pegado o empujado a otros(as) estudiantes de forma violenta.	80.1
Verbal	Me he burlado ofensivamente de otros(as) estudiantes, por ejemplo, de sus características físicas, su ropa o su forma de comportarse.	74.4
Verbal	He amenazado a otros(as) estudiantes.	51.8
Social	He hecho que mis amigos(as) no se relacionen o no les hablen a otros(as) estudiantes.	49.2
Social	He excluido a otros(as) estudiantes de mis grupos y actividades para hacerlos sentir mal.	42.0
Sexual	He hecho comentarios sexuales acerca del cuerpo de otros(as).	40.6
Social	He difundido rumores falsos sobre otros(as) estudiantes.	37.7
Física	He roto o estropeado la ropa o pertenencias de otros(as) estudiantes para causarles daño.	35.6
Social	He hecho que mis amigos(as) no dejen participar a otros(as) estudiantes en actividades escolares y sociales.	34.5
Física	He robado las pertenencias de otros(as) estudiantes.	34.4
Física	He obligado a otros(as) estudiantes a hacer cosas que no quieren.	34.1
Social	He difundido información privada de otros(as) estudiantes sin su permiso.	29.5
Física	He quitado por la fuerza dinero o pertenencias de otros(as) estudiantes.	23.4
Sexual	He tocado o acariciado alguna parte del cuerpo de otros(as) estudiantes a pesar de su rechazo.	22.2
Sexual	He obligado a otros(as) estudiantes a participar en actividades de tipo sexual.	17.7
Sexual	He tomado videos o fotografías morbosas de otros(as) estudiantes sin su permiso.	17.3
Sexual	He besado a otros(as) estudiantes a la fuerza.	17.2
Sexual	He intentado obligar a otro a estudiante a tener una relación de noviazgo conmigo a pesar de su constante rechazo.	16.3
Sexual	He tratado mal a otros(as) estudiantes por negarse a participar en actividades de tipo sexual.	14.6

Fuente: elaboración propia.



### 4.1.3 El acoso entre estudiantes observado por directivos, docentes y personal de apoyo

Se preguntó a directivos, docentes y personal de apoyo –prefectos, trabajadores sociales y orientación educativa– los casos más frecuentes de acoso entre estudiantes que habían observado o les habían reportado.

En la tabla 4.3 se puede observar una pequeña diferencia en las respuestas del personal directivo con respecto a las de docentes y personal de apoyo. Esto puede deberse a que, de acuerdo con la forma como se organizan los planteles escolares de educación secundaria, es más probable que el personal directivo, al ser la instancia superior que maneja estos casos, reciba más denuncias y de diversas fuentes, por ejemplo, de varios docentes, de estudiantes, por un padre o madre de familia o mediante un buzón de quejas.

La agresión que más observan o que reportan son los insultos, 83.4% a directivos y 74.7% a docentes y personal de apoyo. La segunda agresión más mencionada por directivos fueron los golpes o empujones violentos, poco más de tres cuartas partes (78.3%) identificaron este fenómeno durante los tres meses previos a la aplicación de la encuesta. Por otro lado, para los y las docentes y personal de apoyo, la segunda agresión más frecuente fueron los apodosos ofensivos (68.2%).

Otras agresiones que docentes y personal de apoyo, y directivos identificaron con frecuencia son las burlas ofensivas (65.7 y 71.0% respectivamente), las amenazas (46.9 y 69.2%), la difusión de rumores falsos (52.0 y 66.3%) y de información privada sin el consentimiento de la víctima (35.3 y 53.7%).

A excepción de la violencia física que identificaron los directivos, las agresiones verbales son las que, de acuerdo con el personal escolar encuestado, se presentan con mayor frecuencia, seguidas de las agresiones sociales, físicas y, finalmente, las agresiones sexuales.

**Tabla 4.3** Tipo de agresiones recibidas por estudiantes observadas por docentes, personal de apoyo y directivos

Tipo	Agresión	Docentes y personal de apoyo	Directivos
Verbal	Insultar a otros(as) estudiantes	74.7	83.4
Física	Pegar o empujar de forma violenta	64.0	78.3
Verbal	Poner apodos ofensivos a otros(as) estudiantes	68.2	72.4
Verbal	Hacer burlas ofensivas a otros(as) estudiantes	65.7	71.0
Verbal	Amenazar a otros(as) estudiantes.	46.9	69.2
Social	Difundir rumores falsos de otros(as) estudiantes.	52.0	66.3
Social	Difundir información privada de otros(as) estudiantes sin su permiso.	35.3	53.7
Física	Robar pertenencias de otros(as) estudiantes.	38.9	50.3
Social	Hacer que los(as) compañeros(as) no se relacionen o les hablen a otros(as) estudiantes.	38.7	48.3
Social	Excluir estudiantes de grupos o actividades escolares y recreativas.	47.7	46.2
Sexual	Hacer comentarios sexuales sobre el cuerpo de otros(as) estudiantes.	31.0	40.6
Física	Romper o estropear la ropa o pertenencias de otros(as).	34.6	36.9
Física	Obligar a otros(as) estudiantes a hacer cosas que no quieren.	23.3	35.7
Sexual	Tocar o acariciar alguna parte del cuerpo de otros(as) estudiantes que los(as) hace sentir incómodos(as), a pesar de su rechazo.	16.3	29.0
Sexual	Tomar videos o fotografías morbosas de otros(as) estudiantes sin su permiso.	15.7	26.9
Sexual	Obligar a otros(as) estudiantes a participar en actividades de tipo sexual.	13.9	24.7
Física	Quitar por la fuerza dinero o pertenencias.	19.8	20.1
Sexual	Besar a otros(as) estudiantes a la fuerza.	6.8	10.8
Sexual	Agredir a otros(as) estudiantes por negarse a participar en actividades de tipo sexual.	4.1	8.4
Sexual	Obligar a un(a) estudiante a tener una relación de noviazgo, a pesar de su constante rechazo.	4.5	7.7

Fuente: elaboración propia.

#### 4.1.4 Niveles de ciberacoso recibido por estudiantes

En el cuadro 4.3 se describen los niveles identificados en la escala de ciberacoso recibido: sin ciberacoso, ciberacoso recibido ocasional y ciberacoso recibido frecuente.

**Cuadro 4.3** Niveles de ciberacoso recibido por estudiantes

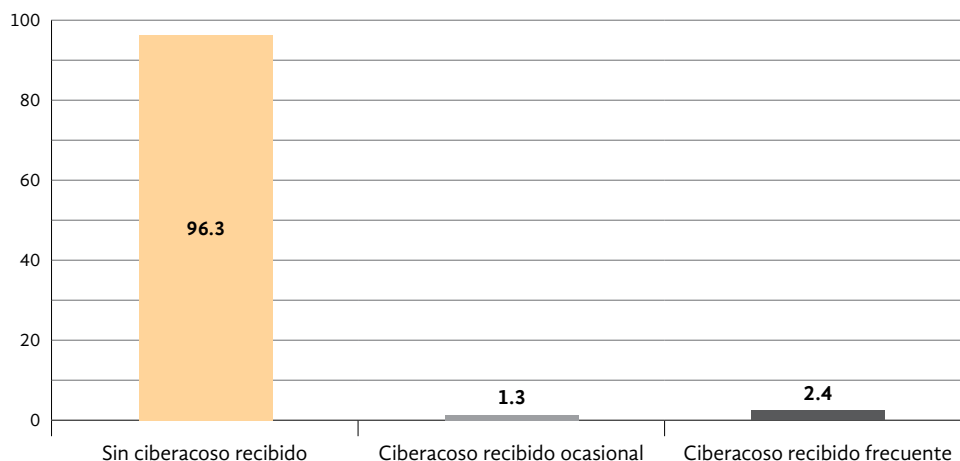
Nivel	Descripción
Sin ciberacoso	Las y los estudiantes reportan <i>no haber experimentado ningún tipo de agresión</i> por medio de redes sociales de parte de compañeras o compañeros en un periodo de tres meses.
Ciberacoso recibido ocasional	Las y los estudiantes reportan haber sido agredidos ocasionalmente, <i>hasta cuatro veces</i> , por medio de redes sociales por compañeras o compañeros en un periodo de tres meses.
Ciberacoso recibido frecuente	Las y los estudiantes reportan haber sido agredidos frecuentemente, <i>cinco veces o más</i> , por medio de redes sociales por compañeras o compañeros en un periodo de tres meses.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la gráfica 4.3, solo 3.7% de estudiantes ha sido objeto de ciberacoso: 2.4% ha sido agredido frecuentemente por medio de redes sociales por compañeras y compañeros de su escuela en un periodo de tres meses; y 1.3% recibió este tipo de agresiones de forma ocasional. Por su parte, 96.3% señaló no haber experimentado este tipo de agresiones.

Al comparar los resultados de ciberacoso con los del acoso tradicional (agresiones que recibieron presencialmente en el contexto escolar), se encontró que 80.0% de las y los estudiantes dijo haber recibido acoso cara a cara. Si se consideran las agresiones ocasionales, 94.4% señaló también haber recibido al menos algún tipo de agresión presencial.

**Gráfica 4.3** Porcentaje de estudiantes en los niveles de ciberacoso recibido



Fuente: elaboración propia.

n = 63 357 estudiantes que respondieron escala de ciberacoso recibido.

### 4.1.5 Niveles de ciberacoso ejercido por estudiantes

En el cuadro 4.4 se describen los niveles identificados en la escala de ciberacoso ejercido: sin ciberacoso, ciberacoso ejercido ocasional y ciberacoso ejercido frecuente.

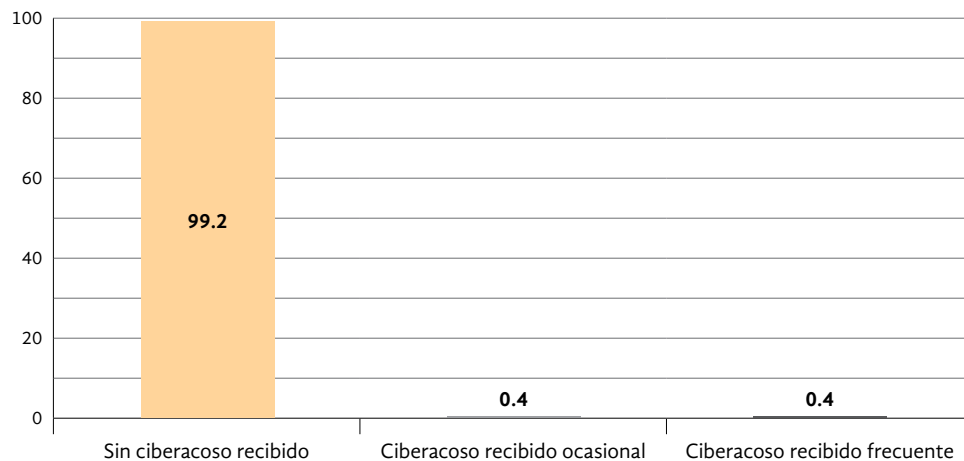
**Cuadro 4.4** Niveles de ciberacoso ejercido por estudiantes

Nivel	Descripción
Sin ciberacoso	Las y los estudiantes reportan <i>no haber agredido</i> por medio de redes sociales a compañeras o compañeros en un periodo de tres meses.
Ciberacoso ejercido ocasional	Las y los estudiantes reportan haber agredido ocasionalmente, <i>hasta cuatro veces</i> , por medio de redes sociales a compañeras o compañeros en un periodo de tres meses.
Ciberacoso ejercido frecuente	Las y los estudiantes reportan haber agredido frecuentemente, <i>cinco veces o más</i> , por medio de redes sociales a compañeras y compañeros en un periodo de tres meses.

Fuente: elaboración propia.

En el caso de las y los estudiantes que han ejercido ciberacoso, el porcentaje es mínimo. Menos de 1.0% de las y los participantes dijo haber ejercido algún tipo de agresión en redes sociales: 0.4% mencionó haberlo hecho frecuentemente y 0.4% declaró haberlo hecho de forma ocasional en un periodo de tres meses (ver gráfica 4.4).

**Gráfica 4.4** Porcentaje de estudiantes en los niveles de ciberacoso ejercido



Fuente: elaboración propia.

n = 61 452 estudiantes que respondieron escala de ciberacoso ejercido

Al igual que en la escala de acoso ejercido de forma tradicional es preciso advertir que el porcentaje tan bajo de respuestas puede deberse a una situación de deseabilidad social. Otra interpretación es lo ya mencionado acerca de las características específicas del acoso –proactivo y ejercido en contra de pares con menor poder– que puede ocasionar diferencias en la prevalencia acoso recibido y ejercido.

#### 4.1.6 El ciberacoso entre estudiantes observado por directores, docentes y personal de apoyo

Respecto a las agresiones que se llevan a cabo mediante las redes sociales u otros medios de información y comunicación (ver tabla 4.4), insultar o poner en ridículo a otros y otras estudiantes es la acción que los directivos, docentes y personal de apoyo observan o les reportan con mayor frecuencia. Se tiene que 64.4% de directivos y 41.6% de docentes y personal de apoyo identificaron esta situación al menos una vez en los tres meses anteriores a la encuesta.

Estas figuras escolares también identificaron las siguientes acciones acciones: contar mentiras o rumores falsos (55.0% directivos y 34.8% docentes), publicar o enviar fotos para poner a otros estudiantes en ridículo (45.2% directivos y 27.7% docentes) y publicar información privada sin previa autorización (40.3% directivos y 23.0% docentes).

Hay que considerar en el análisis que este tipo de agresión difícilmente puede ser observada o identificada directamente por los y las docentes, directivos u otros adultos, ya que se realiza en los espacios virtuales y privados de los y las adolescentes. En este tipo de violencia, sin la denuncia de la víctima o algún otro estudiante, es poco probable que el personal de la escuela pueda atender los casos a tiempo, por ello, el trabajo de prevención es crucial para evitar los daños que estas agresiones pueden generar en los y las estudiantes.

**Tabla 4.4** Tipo de agresiones recibidas por estudiantes en redes sociales observadas por docentes, personal de apoyo y directivos

Agresión	Docentes y personal de apoyo	Directivos
Insultar o poner en ridículo a otros(as) estudiantes en redes sociales.	41.6	64.4
Contar mentiras o rumores falsos sobre otros(as) estudiantes en redes sociales.	34.8	55.0
Publicar o enviar en redes sociales fotos o videos de otros(as) estudiantes, sin su permiso, para ponerlos(as) en ridículo.	27.7	45.2

Agresión	Docentes y personal de apoyo	Directivos
Publicar en redes sociales información privada de otros(as) estudiantes sin su autorización.	23.0	40.3
Amenazar a otros(as) estudiantes en redes sociales para asustarlos(as).	19.2	38.4
Amenazar a otros(as) estudiantes por redes sociales para que hagan cosas que no quieren.	18.2	33.5
Hacer llamadas para molestar o insultar a otros(as) estudiantes.	15.1	30.1
Enviar mensajes sexuales a otros(as) estudiantes por redes sociales, sin su permiso.	9.0	22.6
Compartir por redes sociales fotografías y videos sexuales a otros(as) estudiantes sin su permiso.	10.2	22.2
Hacerse pasar por otros(as) estudiantes en redes sociales para perjudicarlos.	12.2	21.9
Utilizar cuentas privadas de otros(as) estudiantes en redes sociales, sin su permiso.	10.6	20.1
Compartir por redes sociales fotos o videos con contenido sexual en los que aparecen otros(as) estudiantes, sin su permiso.	7.6	17.9

Fuente: elaboración propia.

## 4.2 Poblaciones en riesgo

### 4.2.1 Poblaciones en riesgo de recibir acoso

Como muestran estudios previos (Minton, 2016; Camodeca *et al.*, 2019; Baioccob, y Posac, 2019 ; Caravita *et al.*, 2020; Chatters y Zalaquett, 2018; Fenaughty, 2019; Lessard *et al.*, 2020; Schumann *et al.*, 2013), quienes reciben acoso con mayor frecuencia son aquellos estudiantes que son percibidos como *diferentes* al resto del grupo, ya sea por sus características físicas, su origen étnico, su nivel socioeconómico, su capacidad, etcétera.

Es importante aclarar que las características distintivas de las personas que conforman estos grupos no son la causa ni explican la agresión, por el contrario, ésta se debe a los estigmas y actitudes que existen hacia ellos.

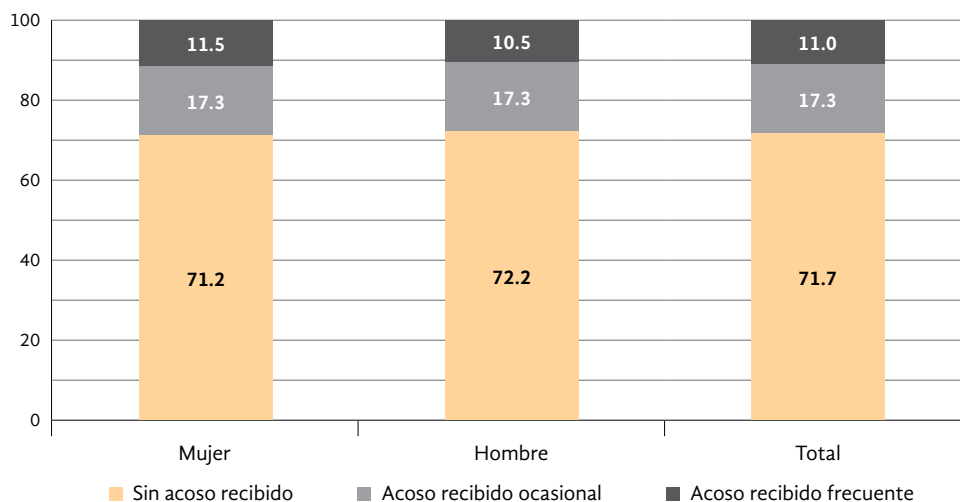
Por otra parte, se realizaron análisis adicionales para explorar diferencias en el acoso recibido y ejercido por grado escolar, tipo de servicio y rezago social de la localidad, y se encontraron disimilitudes estadísticamente significativas. Esto tampoco refleja características inherentes a las y los estudiantes de esos grados, escuelas y localidades, sino que se asocian a sus contextos. Por ello, es necesario indagar en futuras investigaciones la relación con otras variables que ayuden a explicar el fenómeno. Al respecto, es necesario reiterar que la aplicación de la encuesta se realizó en línea, por lo que se vio limitada la participación de los y las estudiantes de escuelas, ubicadas en localidades con mayor rezago social, y en ciertos tipos de servicios, como telesecundaria.

A continuación, se muestran los resultados para las escalas de acoso recibido y ejercido. Para una comprensión más intuitiva, las comparaciones entre grupos se muestran en porcentajes de estudiantes que se ubican en cada uno de los niveles; sin embargo, cabe recordar que las diferencias que se reportan como significativas se desprenden de las pruebas Kruskal-Wallis y ANOVA, las cuales no se basan en los porcentajes. Cuando no se hace una afirmación acerca de cifras diferentes significa que su diferencia no es estadísticamente significativa.

## Riesgo de recibir acoso y sexo

A diferencia de lo que reporta la mayoría de los estudios sobre violencia desarrollados en México (por ejemplo, Álvarez y Castillo, 2019; Mejoredu, 2021) son las mujeres quienes están ligeramente en mayor riesgo de recibir acoso con 28.8% (11.5% de manera frecuente y 17.3% de manera ocasional), un punto porcentual por encima de los hombres con 27.8%:10.5% de manera frecuente y 17.3% de manera ocasional (ver gráfica 4.5).

**Gráfica 4.5** Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido por sexo



Fuente: elaboración propia.  
n = 29 996 hombres y 34 177 mujeres que respondieron la escala de acoso recibido.

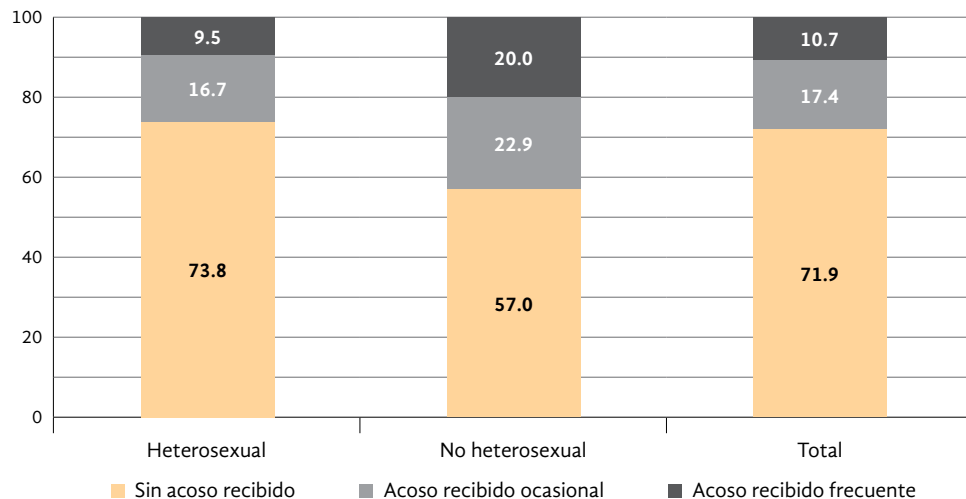
Una posible interpretación para estos resultados es que los movimientos sociales de los últimos años, por ejemplo, las denuncias del *#me too*, las marchas del 8M, las denuncias estudiantiles sobre casos de violencia en universidades, entre otros, han contribuido a la reflexión sobre las formas de violencia que enfrentan las mujeres y propiciado que las adolescentes dejen de normalizar la violencia en sus espacios y la denuncien más que sus pares hombres.

## Riesgo de recibir acoso y orientación sexual

Para indagar sobre el acoso escolar dirigido a la diversidad sexual, se pidió a las y los estudiantes que se identificaran como heterosexuales, homosexuales, bisexuales u otros, además de ofrecerles las opciones No sé y Prefiero no decirlo. Para este análisis se agruparon todas las orientaciones distintas a la heterosexualidad en la categoría No heterosexual. Al respecto, de 6 353 estudiantes de la muestra, 42.9% señaló haber sido víctimas de agresiones (20.0% de manera frecuente y 22.9% de forma ocasional) (ver gráfica 4.6). En comparación, el porcentaje de estudiantes heterosexuales que recibieron acoso disminuye a 26.2% (9.5% de manera frecuente y 16.7% de forma ocasional), 16 puntos porcentuales debajo.

Estos resultados van en una línea similar a datos previos (SEP-UNICEF en Mejoredu, 2021), según los cuales, aquellos estudiantes, hombres o mujeres, que no se ajustan a los estereotipos de masculinidad y feminidad tienen mayor riesgo de ser agredidos –no especificaron la orientación sexual–.

**Gráfica 4.6** Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido por orientación sexual



Fuente: elaboración propia.

n = 50 844 estudiantes heterosexuales y 6 985 estudiantes no heterosexuales que respondieron la escala de acoso recibido.

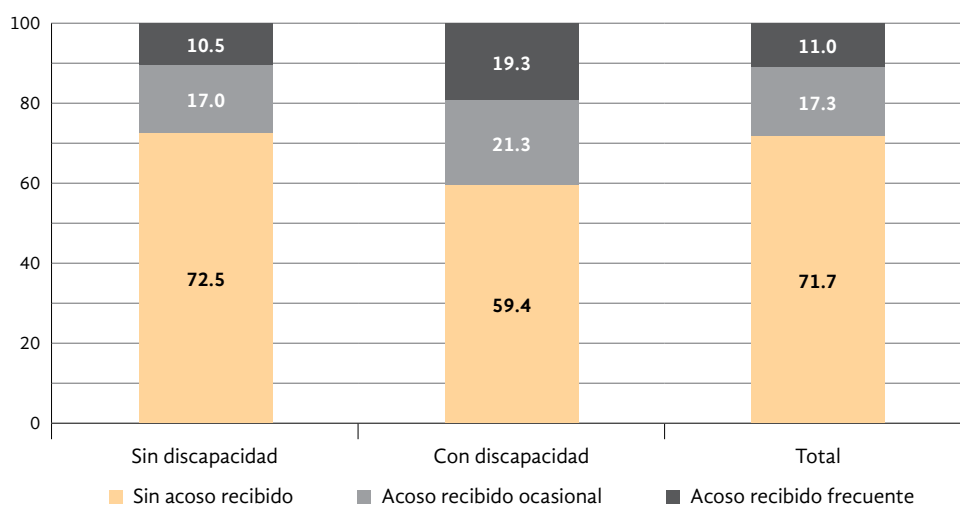
## Riesgo de recibir acoso y condición de discapacidad

De los 64 107 estudiantes que respondieron la escala de acoso recibido, 3 782 declararon tener alguna discapacidad como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión,



discapacidad motriz y discapacidad múltiple (más de una de estas discapacidades). De éstos, 40.6% ha recibido agresiones (19.3% de manera frecuente y 21.3% de manera ocasional (ver gráfica 4.7). En el caso de los estudiantes sin discapacidad, el porcentaje disminuye a 27.5% (10.5% que manifestó agresiones frecuentes y 17.0% de manera ocasional) 13 puntos porcentuales debajo. Estos datos también van en línea con lo encontrado en estudios previos que investigaron la violencia escolar con delimitaciones conceptuales y elecciones metodológicas distintas (Mejoredu, 2021).

**Gráfica 4.7** Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido por condición de discapacidad

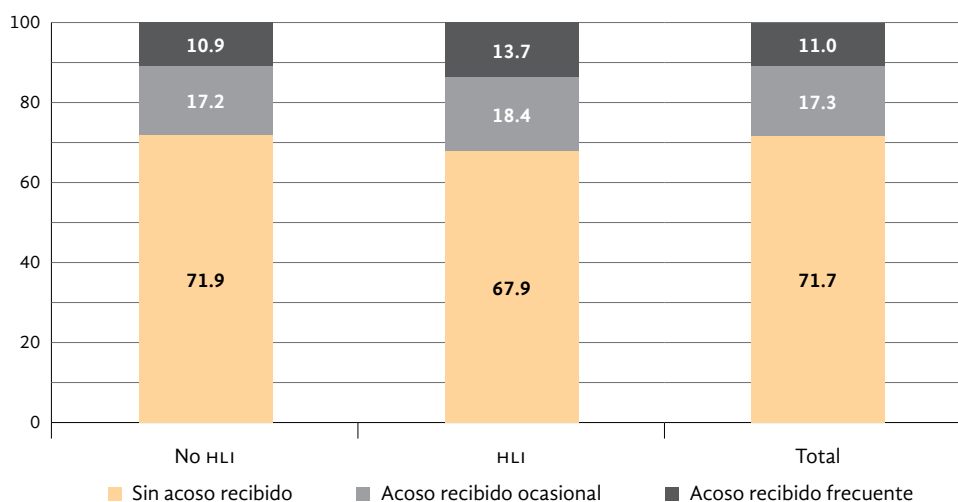


Fuente: elaboración propia.  
n = 60 325 estudiantes sin discapacidad y 3 782 estudiantes con algún tipo de discapacidad que respondieron la escala de acoso recibido.

## Riesgo de recibir acoso y hablantes de lengua indígena (HLI)

Para identificar a la población indígena se utilizaron dos preguntas: autoadscripción e idioma. En la escala de acoso recibido no hubo diferencias significativas entre los estudiantes que dijeron pertenecer a una comunidad o pueblo indígena (autoadscripción) y los que no; sin embargo, se encontró que los estudiantes que dijeron hablar una lengua indígena (3 070 estudiantes) se encuentran en mayor riesgo de recibir acoso con 32.15% (13.7% con frecuencia y 18.4% ocasional) en comparación con quienes dijeron no ser hablantes con 28.1% (10.9% de forma frecuente y 17.2% de manera ocasional, 4 puntos porcentuales de diferencia con respecto a los primeros (ver gráfica 4.8).

**Gráfica 4.8** Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido y hablantes de lengua indígena (HLI)



Fuente: elaboración propia.

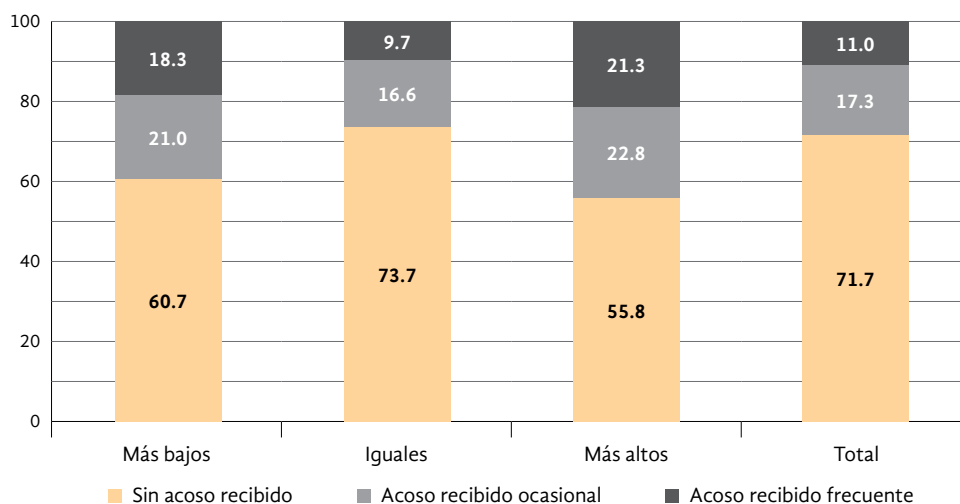
n = 61103 estudiantes no hablantes de lengua indígena y 3070 estudiantes hablantes de alguna lengua indígena que respondieron la escala de acoso recibido.

### Riesgo de recibir acoso y recursos económicos (percepción en relación con sus compañeros)

Respecto al nivel socioeconómico se preguntó a las y los estudiantes acerca de la percepción que tienen sobre los recursos económicos de sus familias en comparación con el resto de los estudiantes de su escuela: 3335 de ellos y ellas dijeron que sus recursos eran más altos que los de sus compañeros(as), mientras que 5538 dijeron que eran más bajos y 55300 que eran iguales. En este caso, las diferencias económicas muestran ser un factor de riesgo pues, tanto las y los estudiantes que se perciben con más recursos como los que perciben menos, reportan mayor acoso ejercido por parte de sus pares: 44.1% para quienes manifestaron tener recursos más altos (21.3% de manera frecuente y 22.8% en forma ocasional); y 39.3% para los que señalaron tener recursos más bajos (18.3% en la categoría frecuente y 21.0% en la ocasional), ambos por arriba de las y los estudiantes que señalaron tener recursos iguales: 26.3% (9.7% de forma frecuente y 16.6% de manera ocasional) (ver gráfica 4.9). Ésta es otra forma de ser percibido como diferente.

Esto se alinea a lo reportado en estudios anteriores (Mejoredu, 2021) que muestran que las y los estudiantes que difieren del resto en cuanto a situación económica reciben más agresiones, aunque no necesariamente constituían acoso.

**Gráfica 4.9** Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido y percepción de recursos económicos



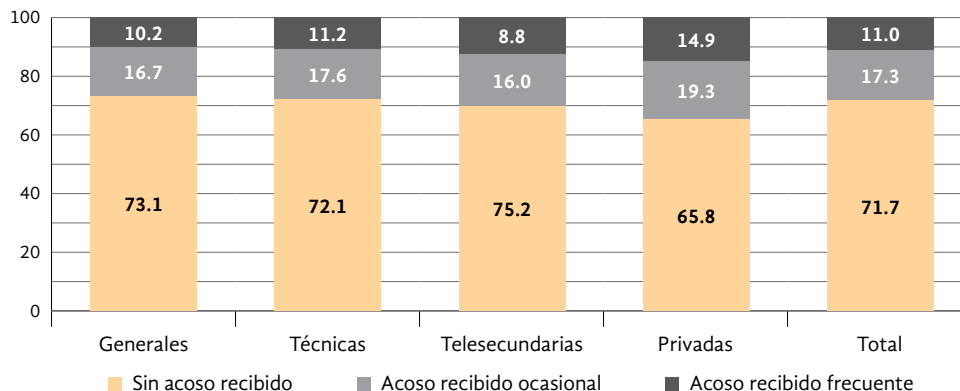
Fuente: elaboración propia.

n = 3 335 estudiantes perciben tener recursos más altos, 55 300 estudiantes perciben tener recursos iguales y 5 538 perciben tener menos recursos (que respondieron la escala de acoso recibido).

## Riesgo de recibir acoso y tipo de servicio

Las escuelas secundarias privadas y técnicas tienen las mayores proporciones de estudiantes que han sido víctimas de agresiones: 34.2% en las privadas (14.9% de forma frecuente y 19.3% de manera ocasional) y 28.8% en las técnicas (11.2 y 17.6%, para el acoso frecuente y ocasional, respectivamente). Las telesecundarias y las secundarias generales son las que reflejan comparativamente menor porcentaje de estudiantes víctimas de acoso (ver gráfica 4.10).

**Gráfica 4.10** Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido por tipo de servicio



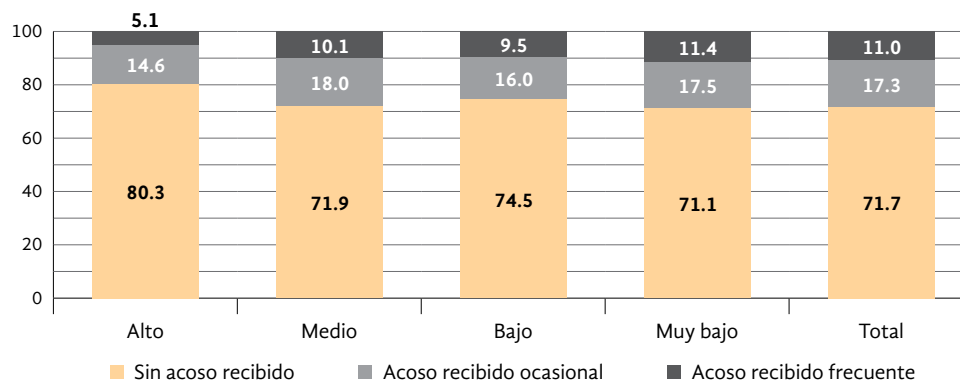
Fuente: elaboración propia

n = 64 173 (total de estudiantes que respondieron la escala de acoso recibido en cada tipo de servicio).

## Riesgo de recibir acoso y grado de rezago social de la localidad donde se ubica la escuela

Las y los estudiantes que asisten a escuelas en localidades con grado muy bajo de rezago social están en mayor riesgo de recibir acoso con 28.9% (11.4% de manera frecuente y 17.5% ocasional), le siguen, en orden de importancia, las y los estudiantes de localidades de rezago medio y bajo (ver gráfica 4.11). Como ya se mencionó, esto no significa que las y los estudiantes con mejores condiciones sociales sean inherentemente más agresivos, sino que existen otras condiciones en su contexto que favorecen este tipo de comportamientos, lo cual requiere estudio ulterior.

**Gráfica 4.11** Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido por grado de rezago social (localidad de la escuela)



Fuente: elaboración propia  
n = 63 928 (total de estudiantes que respondieron la escala de acoso recibido y de los que se pudo obtener el grado de rezago social de su localidad).

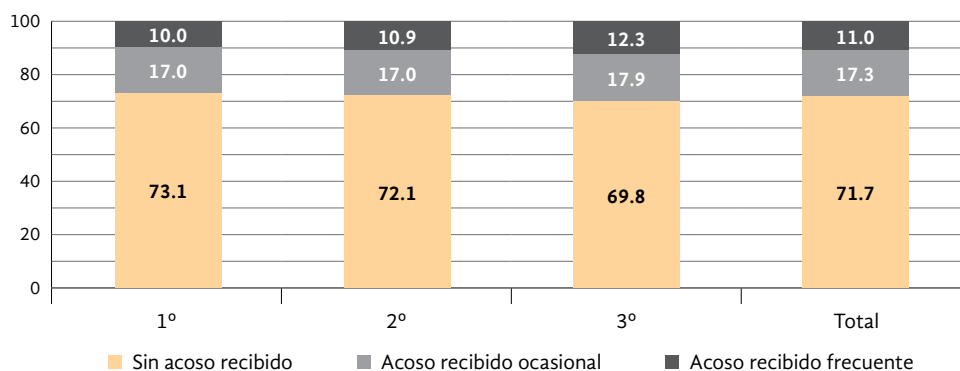
## Riesgo de recibir acoso y grado escolar

Respecto a las y los estudiantes que cursan tercero de secundaria, 30.2% ha sido objeto de acoso (12.3% de manera frecuente y 17.9% de forma ocasional), cerca de 3 puntos porcentuales más que en primero (27.0%) y segundo (27.9%) (ver gráfica 4.12).

Los resultados presentados en esta sección refuerzan el planteamiento de que el acoso está ligado fuertemente a la pertenencia a grupos socialmente discriminados, es decir, que esta discriminación los hace más susceptibles al acoso. También se encontró la relevancia de variables del contexto, como el rezago social y el tipo de servicio de la escuela: las y los estudiantes en localidades de menor rezago experimentan más acoso. En la literatura especializada existen pocos datos sobre el rezago social como un factor asociado al acoso escolar; sin embargo, se ha encontrado que en escuelas donde existen marcadas diferencias en cuanto a clase y nivel económico,

la prevalencia del acoso aumenta (Elgar *et al.*, 2009). Así, se puede inferir que en ese tipo de localidades hay más desigualdad socioeconómica y más discriminación hacia quienes tienen una posición más desfavorable. En cuanto a las diferencias por tipo de servicio, se podría plantear que los tipos con mayor acoso recibido coinciden con localidades de menor rezago, sin embargo, las escuelas generales, que también se encuentran en ese tipo de contexto, presentan menor acoso recibido.

**Gráfica 4.12** Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso recibido por grado escolar



Fuente: elaboración propia.  
n = 64173 (total de estudiantes que respondieron la escala de acoso recibido).

#### 4.2.2 Poblaciones en riesgo de ejercer acoso

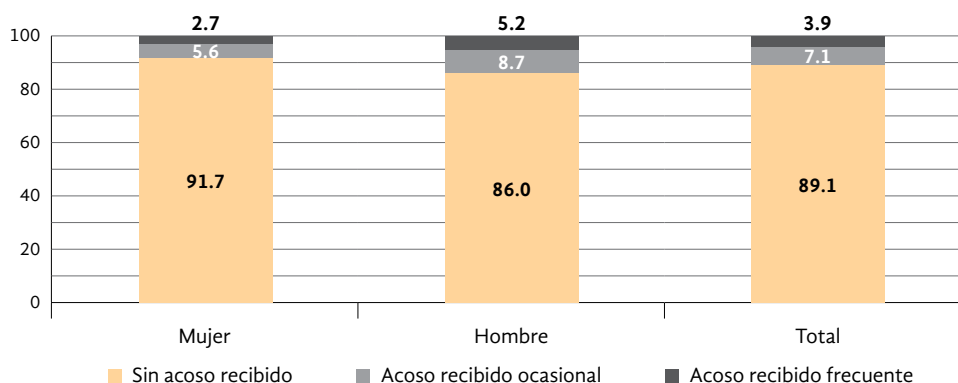
En este apartado también se presentarán comparaciones entre grupos sobre sus resultados en la escala de acoso ejercido.

##### Riesgo de ejercer acoso y sexo

Se encontró que los hombres tienen mayor probabilidad de cometer acoso escolar: 13.9% señaló haber agredido a sus compañeros y compañeras (5.2% de manera frecuente y 8.7% de forma ocasional). En comparación con las mujeres, este porcentaje se reduce considerablemente: 8.3% indicó haber ejercido agresiones (2.7% frecuentemente y 5.6% de forma ocasional) (ver gráfica 4.13).

Esta diferencia no se puede interpretar como una predisposición natural a la violencia por parte de los varones, sino que está asociado, como lo señala la literatura, a la socialización y los estereotipos de género que culturalmente se asocian a la masculinidad, como la fuerza, la valentía o la agresividad, lo que provoca que los adolescentes sean más propensos a agredir a sus compañeros y a sentir menos sentimientos negativos al respecto (Gini y Pozzoli, 2006).

**Gráfica 4.13** Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso ejercido y sexo

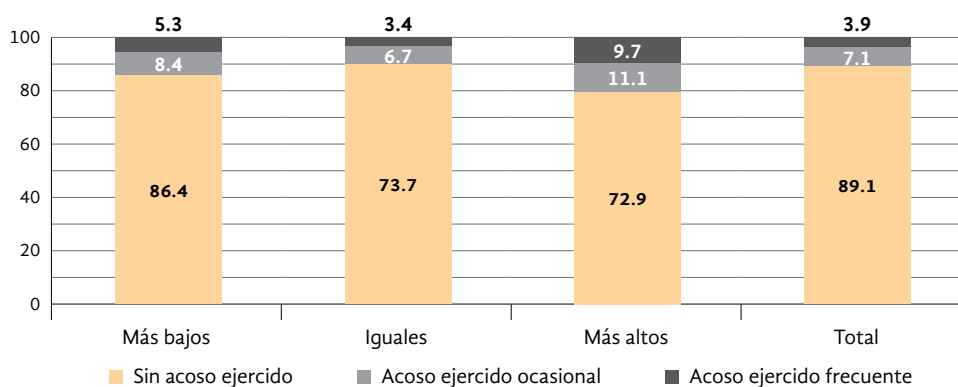


Fuente: elaboración propia.  
n = 28 827 hombres y 33 032 mujeres que respondieron la escala de acoso ejercido.

### Riesgo de ejercer acoso y recursos económicos (percepción en relación con sus compañeros)

Del grupo de estudiantes que percibe tener mayores recursos económicos que sus pares, 20.8% ha ejercido acoso escolar (9.7% con frecuencia y 11.1% ocasionalmente (ver gráfica 4.14). Cuando las y los estudiantes se perciben iguales al resto de su grupo, el porcentaje se reduce a 10.1% (3.4% frecuente y 6.7% ocasional), disminuyendo casi 10 puntos porcentuales. Aunque en menor medida, también presentan riesgo de acoso las y los estudiantes que perciben menos recursos económicos que el resto: 13.4%, 5.3% de manera frecuente y 8.4% de manera ocasional.

**Gráfica 4.14** Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso ejercido y percepción de recursos económicos



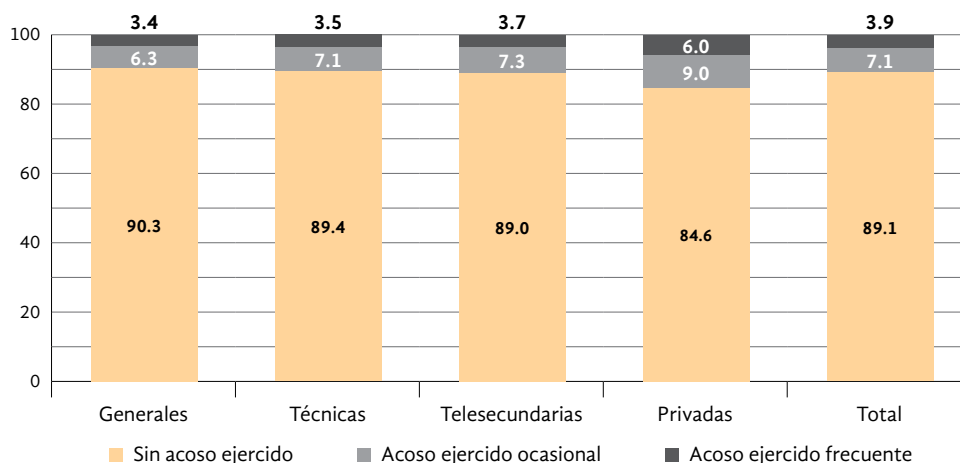
Fuente: elaboración propia.  
n = 3 158 estudiantes que perciben tener recursos más altos, 53 420 estudiantes que perciben tener recursos iguales y 5 281 que perciben tener recursos más bajos (que respondieron la escala de acoso ejercido).

## Riesgo de ejercer acoso y tipo de servicio

Al igual que en la escala de acoso recibido, las escuelas privadas reportan el mayor acoso (15.3%, 6.3% de forma frecuente y 9.0% de manera ocasional) (ver gráfica 4.15). Las secundarias técnicas y telesecundarias coinciden en un porcentaje entre 10.0% y 11.0%, con porcentajes muy similares en el acoso frecuente y ocasional. En las secundarias generales, el acoso es ligeramente menor que en los otros servicios, con 9.7% de estudiantes en este nivel, considerando la categoría frecuente y ocasional.

Estos resultados reafirman la necesidad de indagar sobre otros factores contextuales presentes en las escuelas privadas que pueden estar influyendo en el comportamiento agresivo de sus estudiantes.

**Gráfica 4.15.** Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso ejercido y tipo de servicio

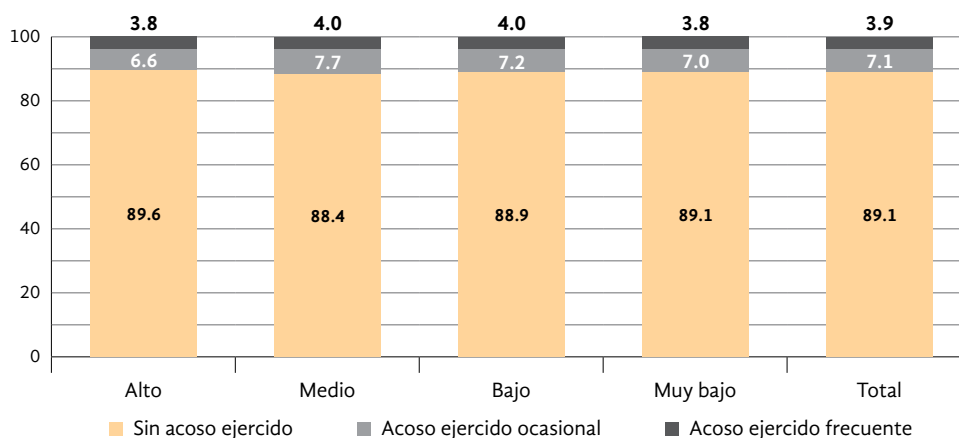


Fuente: elaboración propia  
n = 61859 (total de estudiantes que respondieron la escala de acoso ejercido).

## Riesgo de ejercer acoso y grado de rezago social de la localidad en la que se ubica la escuela

En contraste con la escala de acoso recibido, en la que se encontró un porcentaje ligeramente mayor de estudiantes que han experimentado y acoso en localidades de muy bajo rezago social, la escala de acoso ejercido no muestra diferencias significativas entre condiciones de rezago social (ver gráfica 4.16). Debido a la relación acoso recibido-rezago, este resultado amerita mayor exploración.

**Gráfica 4.16** Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso ejercido y grado de rezago social (localidad de la escuela)

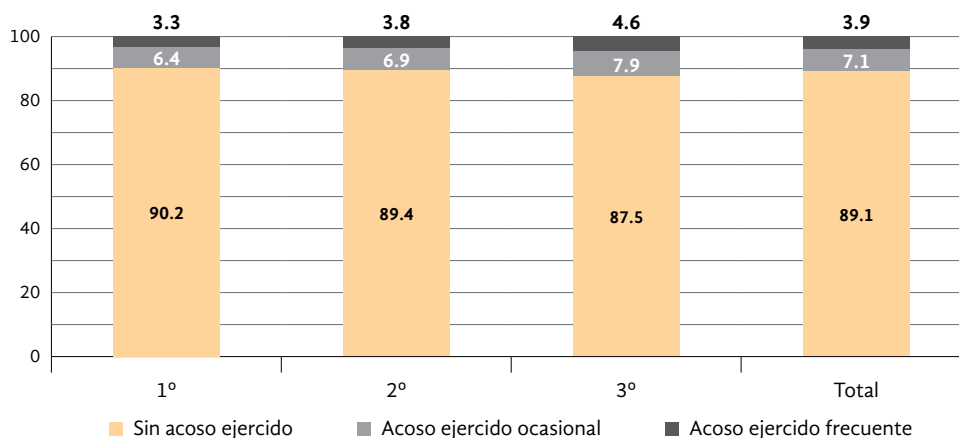


Fuente: elaboración propia  
 n = 61623 (total de estudiantes que respondieron la escala de acoso ejercido y de los que se pudo obtener el grado de rezago social).

## Riesgo de ejercer acoso y grado escolar

El porcentaje de estudiantes que ejercen acoso va aumentando ligeramente según el grado escolar, pues pasa de 9.7% en primero de secundaria que refiere haber agredido a sus compañeros(as) de forma frecuente y ocasional, a 10.7% en segundo y 12.5% en tercer grado (ver gráfica 4.17).

**Gráfica 4.17** Porcentaje de estudiantes en los niveles de acoso ejercido y grado escolar



Fuente: elaboración propia  
 n = 61859 (total de estudiantes que respondieron la escala de acoso ejercido).



A modo de síntesis, se puede concluir que las diferencias significativas en la prevalencia del acoso ejercido y recibido entre los diversos grupos sociales que formaron parte del análisis muestran que el acoso entre estudiantes es un fenómeno que no afecta a todas las personas por igual. Como se mencionó, las relaciones de exclusión y el estigma social hacen que la violencia a cierto tipo de poblaciones se exprese con mayor frecuencia.

Otro tema que hay que considerar al respecto es que aun dentro de estas poblaciones las experiencias de acoso también pueden variar según las características particulares de los sujetos, no será lo mismo la violencia que vive un estudiante de género no binario que habla una lengua indígena, que la de otro estudiante cisgénero (identidad de género normativa) que es homosexual. Las desigualdades interactúan de formas específicas dependiendo de los significados y las formas en las que culturalmente se valoran esos aspectos.

En el caso de la EAES, los grupos de estudiantes en mayor riesgo de ser violentados son no heterosexuales, con discapacidad, quienes se perciben a sí mismos con mayores o menores recursos económicos que el resto de sus pares, así como las y los estudiantes hablantes de lengua indígena y las mujeres.

### **4.3 Factores asociados al acoso escolar**

En esta sección se presentan los resultados de la prevalencia de los factores asociados al acoso escolar entre estudiantes de escuelas secundarias que participaron en la muestra. En cada una de las escalas se identificaron dos o tres niveles de intensidad. A continuación se reporta el porcentaje de estudiantes en cada nivel y se destaca el resultado del nivel que representa una situación más propensa a ejercer acoso.

#### **4.3.1 Conducta de los espectadores**

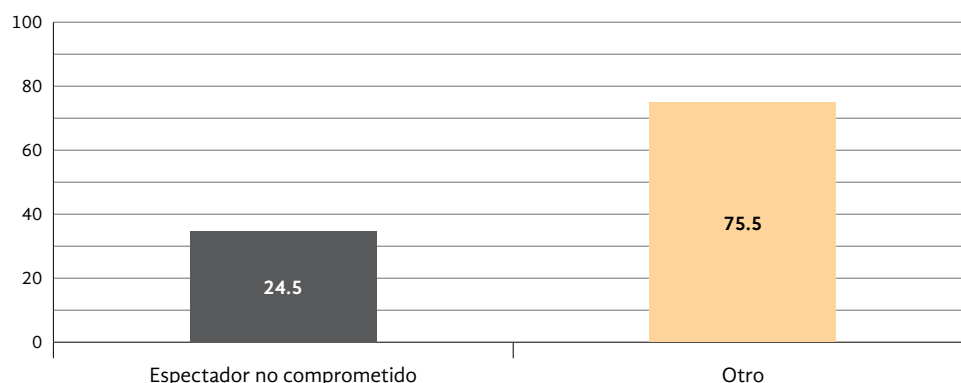
Para cada escala se presenta una gráfica sobre el comportamiento de las y los estudiantes cuando fueron observadores de acoso escolar, excepto para la escala de defensor constructivo, cuyos indicadores de ajuste no alcanzaron los parámetros adecuados. Estas escalas se aplicaron a 34 929 estudiantes, 55.3% de la muestra, que dijeron haber presenciado alguna situación de acoso en su escuela en los últimos tres meses.

Los roles que asumen los observadores no son excluyentes entre sí y pueden cambiar según la situación de acoso que se presente. Por ejemplo, si quien observa es amigo o amiga del agresor o agresora, podría apoyar el acoso; pero si la relación

de quien observa con el agresor o agresora es sólo de compañeros de clase, podría comportarse de forma no comprometida y quizás actuar como defensor(a) si la víctima es alguien cercano.

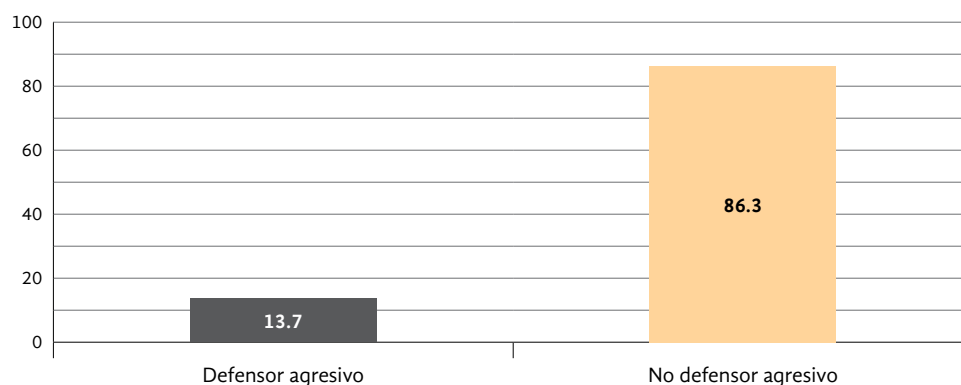
A este respecto, 24.5% se comportó como espectador no comprometido, es decir, evitó tomar partido o estar presente (ver gráfica 4.18). En cambio, 13.7% (ver gráfica 4.19) realizó conductas agresivas para defender a la víctima. Aunque la literatura ha mostrado que las conductas defensivas por parte de pares sirven para frenar el acoso, hacerlo agresivamente no favorece la disminución del fenómeno, en cambio incrementa los niveles de violencia en la escuela (Moxey y Bussey, 2020). Finalmente, 10.8% (ver gráfica 4.20) se comportó como un espectador proacoso, es decir, apoyó la agresión, ya sea alentando o ayudando al agresor o agresora.

**Gráfica 4.18** Porcentaje de estudiantes que actuaron como espectadores no comprometidos en una situación de acoso escolar



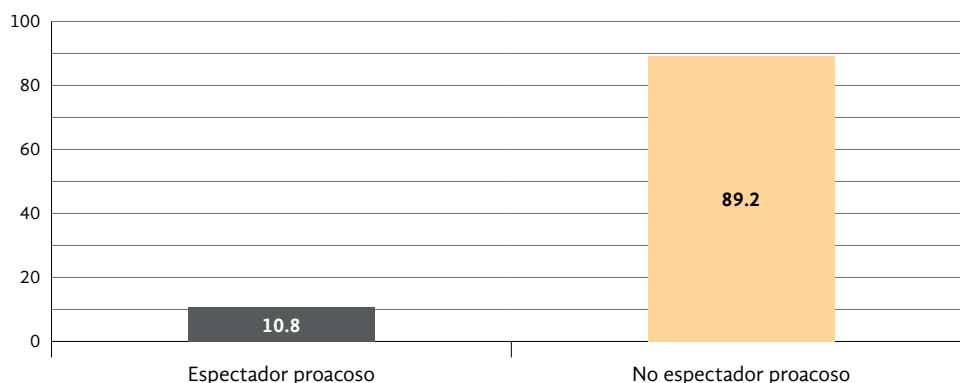
Fuente: elaboración propia  
n = 34 386 estudiantes que respondieron la escala espectador no comprometido.

**Gráfica 4.19** Porcentaje de estudiantes que actuaron como defensores agresivos en una situación de acoso escolar



Fuente: elaboración propia  
n = 34 388 estudiantes que respondieron la escala de defensor agresivo.

**Gráfica 4.20** Porcentaje de estudiantes que actuaron como espectadores proacosos



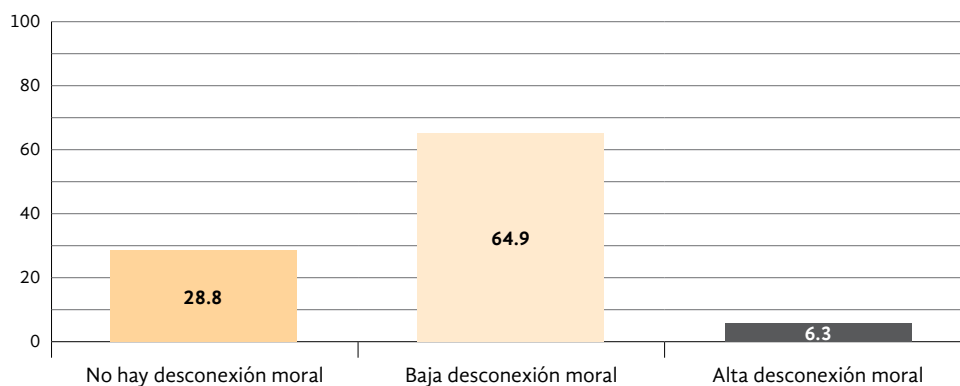
Fuente: elaboración propia.  
n = 34 387 estudiantes que respondieron la escala de espectador proacosos.

### 4.3.2 Desconexión moral

Como se mencionó en el marco conceptual, la desconexión moral implica el uso de mecanismos cognitivos para evitar experimentar emociones negativas por violar estándares morales (Bandura, 1999). Estos mecanismos ocasionan que la conducta no moral sea percibida de forma positiva, ya que el individuo evita su responsabilidad.

De acuerdo con la información recolectada, 71.2% de las y los estudiantes muestra desconexión moral (64.9%, baja y 6.3%, alta) (ver gráfica 4.21); es decir, pueden culpar a las víctimas por la agresión, normalizar la agresión o valorar positivamente a los y las agresores. En contraste, 28.8% no manifestó desconexión moral.

**Gráfica 4.21** Porcentaje de estudiantes en los niveles de desconexión moral



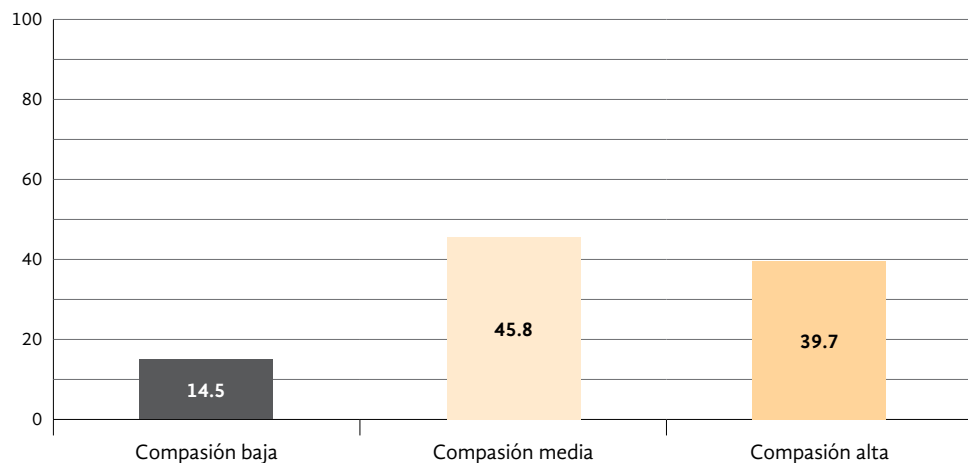
Fuente: elaboración propia.  
n = 60 903 estudiantes que respondieron la escala de desconexión moral.

### 4.3.3 Compasión

La compasión es un sentimiento que se relaciona con la preocupación y las acciones dirigidas a aliviar el sufrimiento ajeno. Se considera una emoción moral, pues surge cuando se percibe que se está haciendo un daño o están violándose estándares morales. Por tanto, se relaciona directamente con la desconexión moral (Haidt, 2003).

Como se muestra en la gráfica 4.22, 14.5% de las y los estudiantes que participaron en la encuesta refleja una baja compasión, es decir, pocas veces siente malestar o preocupación cuando otros estudiantes sufren; mientras que 45.8% siente esta emoción de forma ocasional. Es importante recordar que la compasión está mediada por la relación que se tiene con la otra persona. Así, cuando la o el estudiante agredido se considera externo al grupo o diferente de alguna manera, es menos probable que sus pares sientan compasión ante su sufrimiento (Goetz *et al.*, 2010).

**Gráfica 4.22** Porcentaje de estudiantes en los niveles de compasión

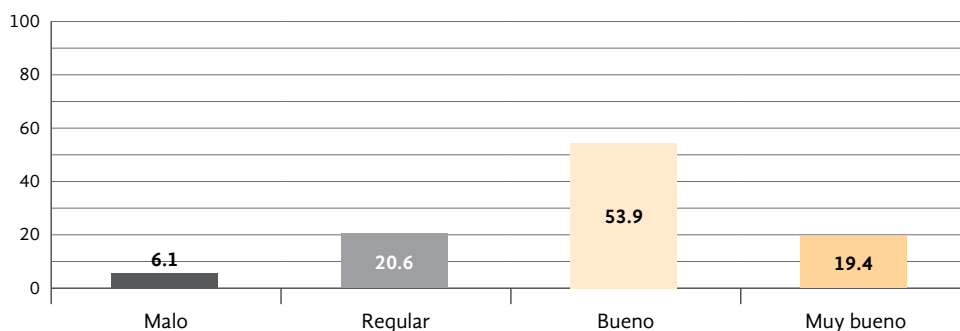


Fuente: elaboración propia  
n = 60 889 estudiantes que respondieron la escala de compasión.

### 4.3.4 Percepción del clima escolar

La mayoría de las y los estudiantes percibe un clima escolar bueno (53.9%) y muy bueno (19.4%) en sus escuelas; sin embargo, 20.6 y 6.1% perciben un clima escolar regular o malo, respectivamente (ver gráfica 4.23). Esto significa que casi 3 de cada 10 estudiantes señalaron no sentirse comprometidos con la escuela y perciben que las normas escolares, la seguridad escolar y las relaciones entre los actores educativos no son positivas.

**Gráfica 4.23** Porcentaje de estudiantes en los niveles de percepción de clima escolar

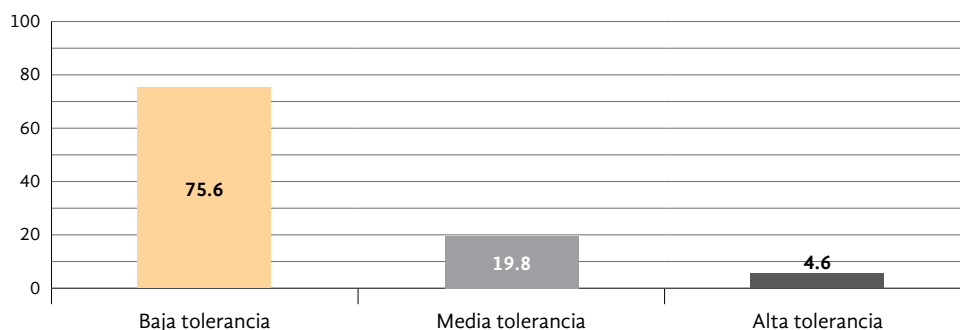


Fuente: elaboración propia  
n = 60 255 estudiantes que respondieron la escala de clima escolar.

### 4.3.5 Tolerancia a la violencia

Al respecto, 4.6% de las y los estudiantes manifestó tener una alta tolerancia a la violencia: está de acuerdo en usar la violencia para su propio beneficio o cuando sabe que no habrá consecuencias; mientras que 19.8% manifestó un nivel de tolerancia media y 75.6% una baja tolerancia al uso de la violencia (ver gráfica 4.24).

**Gráfica 4.24** Porcentaje de estudiantes en los niveles de tolerancia a la violencia

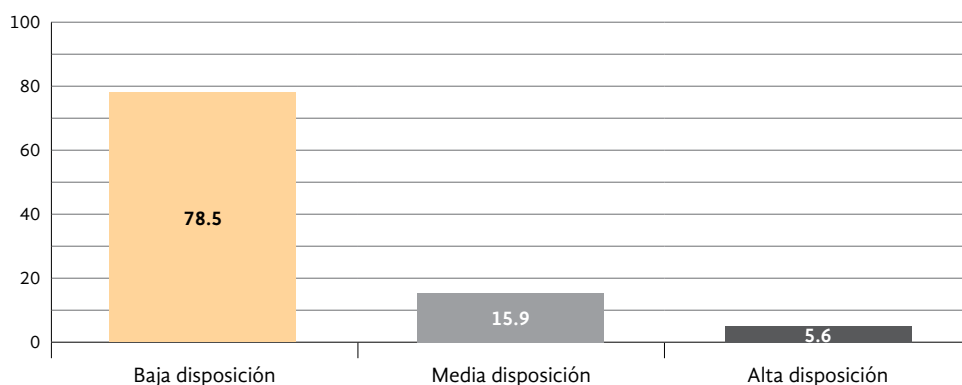


Fuente: elaboración propia  
n = 59 728 estudiantes que respondieron la escala de tolerancia a la violencia.

### 4.3.6 Disposición para desobedecer la ley

Con respecto a la disposición para desobedecer la ley, 21.5% de las y los estudiantes tiene alta disposición (5.6%) y media disposición (15.9%): está de acuerdo con violar la ley cuando es una práctica común, puede obtener algún beneficio o cuando sabe que no habrá consecuencias. En tanto, 78.5% dijo no estar de acuerdo con desobedecer la ley en ningún caso (ver gráfica 4.25).

**Gráfica 4.25** Porcentaje de estudiantes en los niveles de disposición para desobedecer la ley



Fuente: elaboración propia  
n = 59 727 estudiantes que respondieron la escala de disposición para desobedecer la ley.

Los resultados de este apartado muestran que cerca de una quinta parte de estudiantes presenta creencias y actitudes que favorecen la realización de acoso o que disculpan el acoso ejercido por otros, con una desconexión moral alta o media; una baja o media compasión, alta y media tolerancia a la violencia y disposición para desobedecer la ley.

#### 4.4 Correlación entre el acoso ejercido y los factores asociados

Los resultados muestran que existe correlación estadísticamente significativa entre el acoso ejercido y las siguientes variables (ver tabla 4.5):

- Percepción del clima escolar (correlación negativa).
- Desconexión moral.
- Compasión (correlación negativa).
- Tolerancia a la violencia.
- Disposición para desobedecer la ley.

Entre dichos factores, la percepción que tienen las y los estudiantes sobre el clima escolar de su escuela es la variable que tiene mayor correlación con las conductas de acoso que se realizan, con un coeficiente de  $-0.197$ . Esto significa que un incremento positivo en la percepción de clima escolar se acompaña de una disminución en las acciones de agresión.

**Tabla 4.5** Correlaciones entre el acoso ejercido (puntaje de la escala de acoso) y los factores asociados

Factores asociados	Desconexión moral	Compasión	Clima escolar	Tolerancia a la violencia	Disposición para desobedecer la ley	
Acoso entre estudiantes	Pearson = 1	0.174	-0.093*	-0.197*	0.174*	0.150*
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	60 866	60 852	60 218	59 691	59 690

Fuente: elaboración propia.

\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Por otra parte, con un coeficiente de 0.174, los resultados muestran que, a mayor desconexión moral, es decir, el uso de mecanismos cognitivos para justificar y evitar la responsabilidad por la agresión, mayores serán las conductas de acoso.

La tolerancia a la violencia también muestra una correlación positiva (0.174) con el acoso. Esta escala midió el grado de acuerdo o desacuerdo con el uso de violencia para obtener beneficios personales o cuando se percibe que no habrá consecuencias, por lo que se puede interpretar que en este tipo de justificaciones también está involucrado el uso de mecanismos de desconexión moral (Bandura, 1999; Bandura *et al.*, 1996; Doramajian y Bukowski, 2015). El coeficiente muestra que a mayor tolerancia de las y los estudiantes a la violencia en la sociedad es mayor el acoso escolar.

Finalmente, aunque con un efecto menor, la disposición para desobedecer la ley (0.150) y la compasión (-0.093) también muestran relación con el acoso. En el caso de la compasión, el coeficiente de correlación es negativo debido a que cuando las y los estudiantes sienten menos compasión por sus compañeros(as) el acoso aumenta.

Vale la pena destacar que, aunque los coeficientes son pequeños, según una interpretación tradicional, se consideran relevantes por dos motivos:

1. Investigaciones recientes han demostrado que correlaciones de esa magnitud son comparables con otros estudios reconocidos en el campo de la psicología social y de la personalidad. Dichos trabajos coinciden en que una  $r = 0.21$  puede considerarse como un efecto mayor a lo típicamente encontrado en este campo (Richard *et al.*, Fraley *et al.*, citados en Funder y Ozer, 2019).
2. Su efecto puede ser acumulativo (la recurrencia de la acción de algunas variables independientes puede incrementar su efecto) y tener consecuencias en el largo plazo (Epstein; Abelson's; citados en Funder y Ozer, 2019).

# 5

## Acciones del personal docente, de apoyo y directivo para la prevención del acoso entre estudiantes y sugerencias para su fortalecimiento

En este apartado se presenta la información aportada por el personal con funciones de docencia y apoyo en las escuelas secundarias sobre las capacidades e insumos con que cuentan para enfrentar el acoso escolar. También se incluye información del personal directivo sobre los medios con que cuenta para identificar situaciones de acoso escolar en su escuela, las dificultades que enfrenta y las acciones que realiza la escuela para prevenir y atender el acoso escolar entre sus estudiantes.

Asimismo, al final de este apartado se presentan las sugerencias que llevan a cabo tanto estudiantes como docentes, personal de apoyo y directivo para mejorar la prevención y atención del acoso escolar.

### 5.1 Capacidad del colectivo docente para manejar el acoso escolar

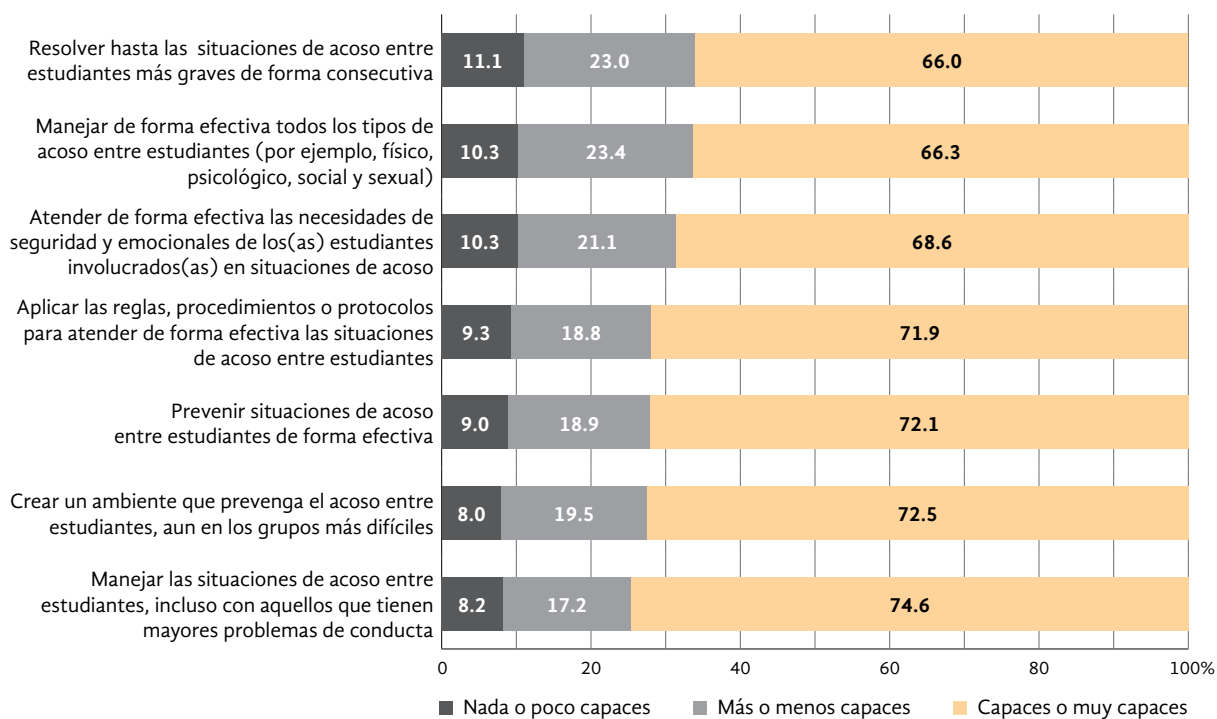
Se cuestionó a docentes y personal de apoyo (prefectos, trabajadores sociales y orientación) acerca de la capacidad que como colectivo tiene para manejar y atender diversas situaciones de acoso entre estudiantes. Esta percepción es relevante pues influye en la seguridad y la iniciativa que muestran los docentes de una escuela para intervenir ante casos de violencia.

En general, la mayoría de las y los docentes encuestados creen que su colectivo es muy capaz de resolver y atender cualquier situación que se presente en su escuela (ver gráfica 5.1); sin embargo, hay algunos aspectos en los que declararon tener menos capacidad. Es necesario reconocer estas áreas de mejora para reforzar y desarrollar las habilidades necesarias por medio de la acción institucional.

Alrededor de 1 de cada 10 docentes encuestados percibe que como colectivo son poco o nada capaces de atender situaciones de acoso grave de forma constructiva (11.1%); de manejar efectivamente todos los tipos de acoso (10.3%); y de atender las necesidades de seguridad y emocionales de los y las estudiantes involucrados en una situación de este tipo (10.3%).



**Gráfica 5.1** Percepción del personal docente y de apoyo sobre la eficacia colectiva para manejar el acoso (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

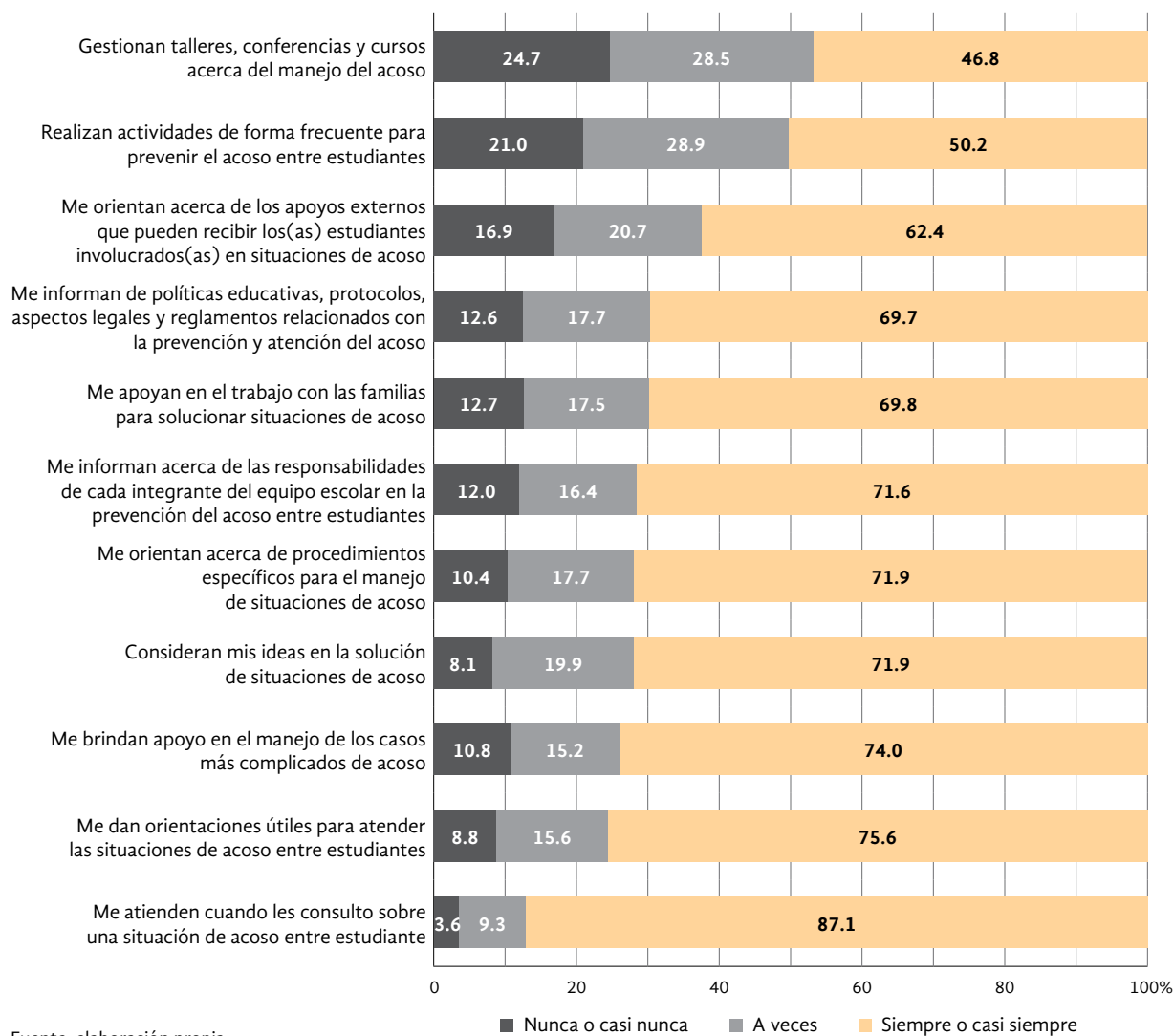
## 5.2 Apoyo del personal directivo para atender el acoso

También se preguntó al personal docente y de apoyo acerca las acciones que realiza el personal directivo de su escuela cuando se presenta alguna situación de acoso entre sus estudiantes.

En general, más de la mitad de los docentes percibe que las personas a cargo de la dirección realizan siempre o casi siempre acciones de apoyo (ver gráfica 5.2). Sin embargo, resalta que los apoyos que menos recibe son las capacitaciones y otras acciones de formación sobre acoso escolar: 24.7% dijo que sus directores o directoras nunca o casi nunca gestionan este tipo de actividades, mientras que 28.5% dijo que lo hacen a veces.

Por otra parte, 21.0% dijo que nunca o casi nunca se realizan actividades de prevención de manera frecuente. Esto es importante pues está demostrado que los programas escolares en los que se involucra toda la escuela y dan continuidad a las acciones de prevención muestran mejores resultados para mitigar esta problemática (Rirgby y Slee, 2014 a).

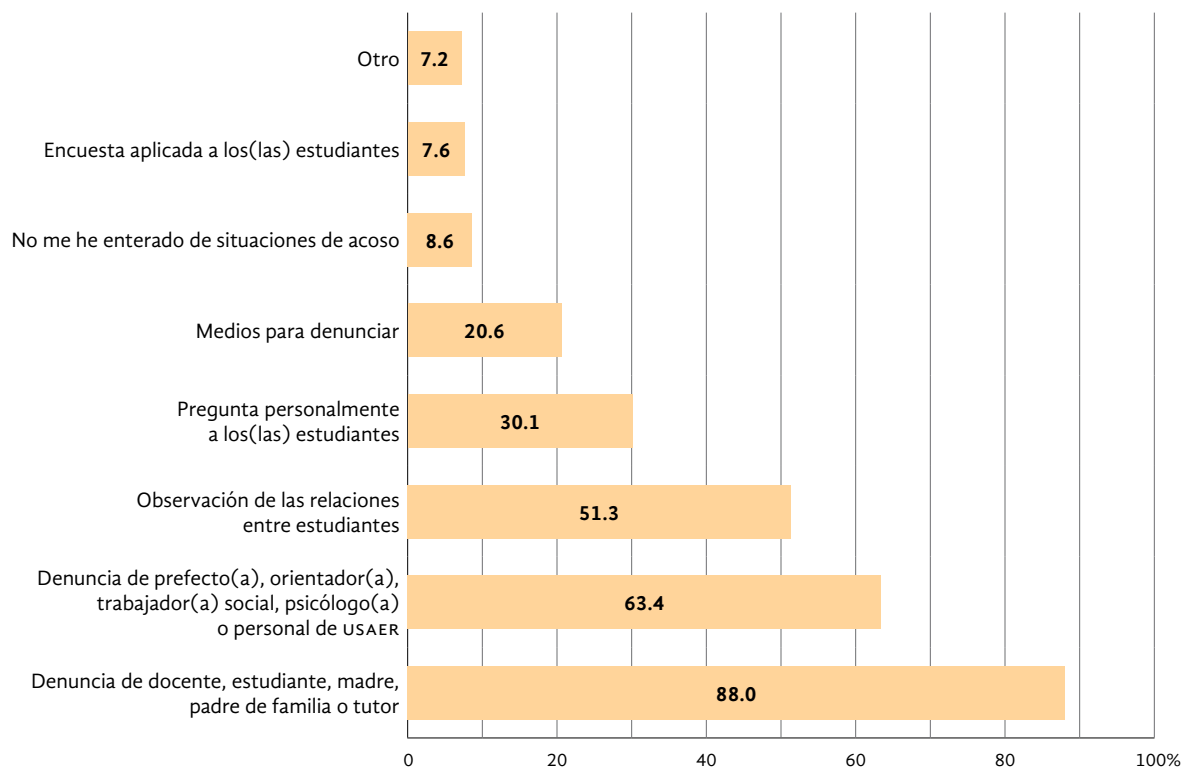
**Gráfica 5.2** Percepción de docentes y de apoyo sobre las actividades que realiza el personal directivo para manejar el acoso (porcentaje)



### 5.3 Medios que declara el personal directivo para conocer las situaciones de acoso

El primer paso para prevenir y atender el acoso entre estudiantes es identificarlo y conocer la situación específica de cada caso, por ello, es importante que se realicen acciones que permitan su detección. De acuerdo con el personal directivo, el principal medio para identificar que ocurre una situación de acoso entre estudiantes es a través de la denuncia o reporte por parte de estudiantes, madres, padres y tutores o docentes (88.0%) (ver gráfica 5.3).

**Gráfica 5.3** Medios para identificar el acoso entre estudiantes (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Las áreas de prefectura, trabajo social, psicología, orientación educativa y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son áreas responsables del cuidado emocional y la formación social de los y las estudiantes, por ello, suelen ser espacios donde los y las adolescentes se acercan para reportar este tipo de problemas: 63.4% de los directivos se entera de los casos de acoso por medio del reporte que realiza el personal adscrito a estas áreas. Desafortunadamente, no todas las escuelas disponen de este tipo de figuras, por ejemplo, de las escuelas telesecundarias que participaron en la encuesta, entre 90.0% y el 100.0% no contaban con prefectos, orientadores, ni trabajadores sociales.

Otras formas de identificar estos casos son mediante la observación del personal directivo hacia los y las estudiantes (51.3%), así como preguntándoles directamente (30.1%). Por otra parte, 20.6% dijo tener medios como buzones, correos o números telefónicos donde se pueden realizar este tipo de denuncias y 7.6% ha aplicado encuestas a los y las estudiantes para detectar si existe un problema.

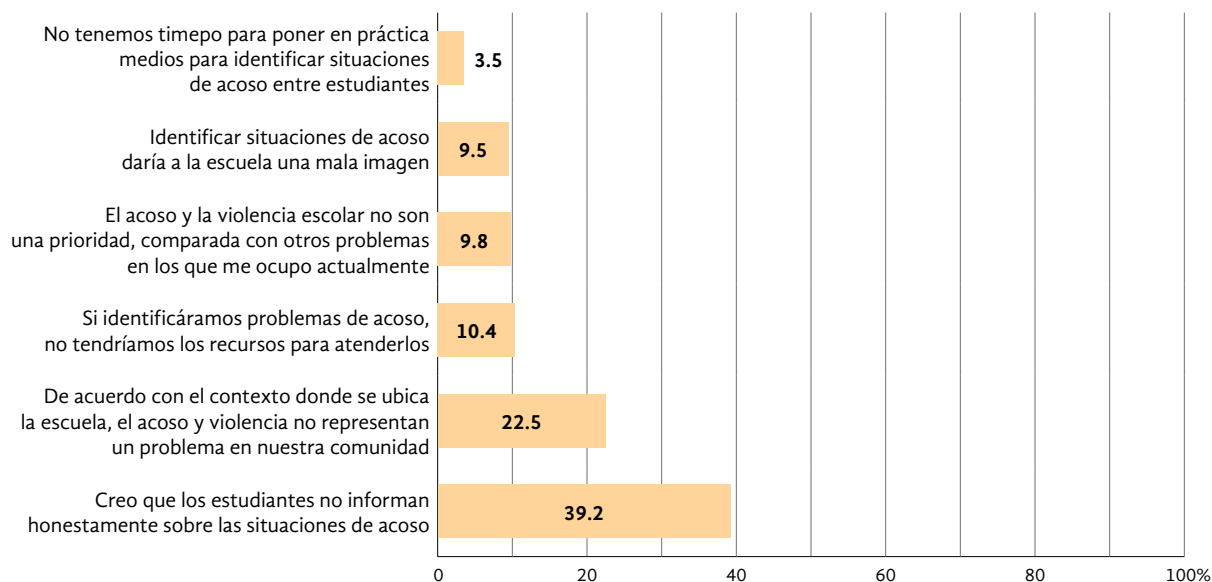
Finalmente, 8.6% de las y los directivos dijeron no enterarse de casos de acoso entre los estudiantes de su escuela.

Un aspecto relevante es que el personal directivo que tiene mayor experiencia como docente o directivo (más de 10 años de servicio) suelen emprender acciones más proactivas para identificar la problemática, como el establecimiento de buzones y otros medios de denuncia, las encuestas con estudiantes o el acercamiento directo con ellos.

## 5.4 Dificultades para conocer las situaciones de acoso

Adicionalmente se le preguntó al personal directivo sobre las barreras o dificultades que perciben para identificar este tipo de violencia. Para 39.2%, la problemática está en que los y las estudiantes no informan honestamente sobre las situaciones de acoso. Al respecto, estudios como el de Gómez-Nashiki (2013) reportan que, entre los estudiantes, *acusarse* con algún adulto suele tener una connotación negativa. Incluso, según los testimonios recuperados en dicha investigación, reportar el acoso con algún docente puede incrementar las agresiones que reciben. Por ello, es importante realizar acciones que promuevan la denuncia, así como ofrecer diversos medios para hacerlo, en los que se proteja la identidad e integridad de las personas que denuncian (ver gráfica 5.4).

**Gráfica 5.4** Percepción del personal directivo sobre las barreras para atender el acoso (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Otra de las situaciones mencionadas es que el acoso no es un problema tan apremiante como otros que se presentan en la escuela (9.8%) y que no se cuentan con los recursos suficientes para atender los casos (10.4%).

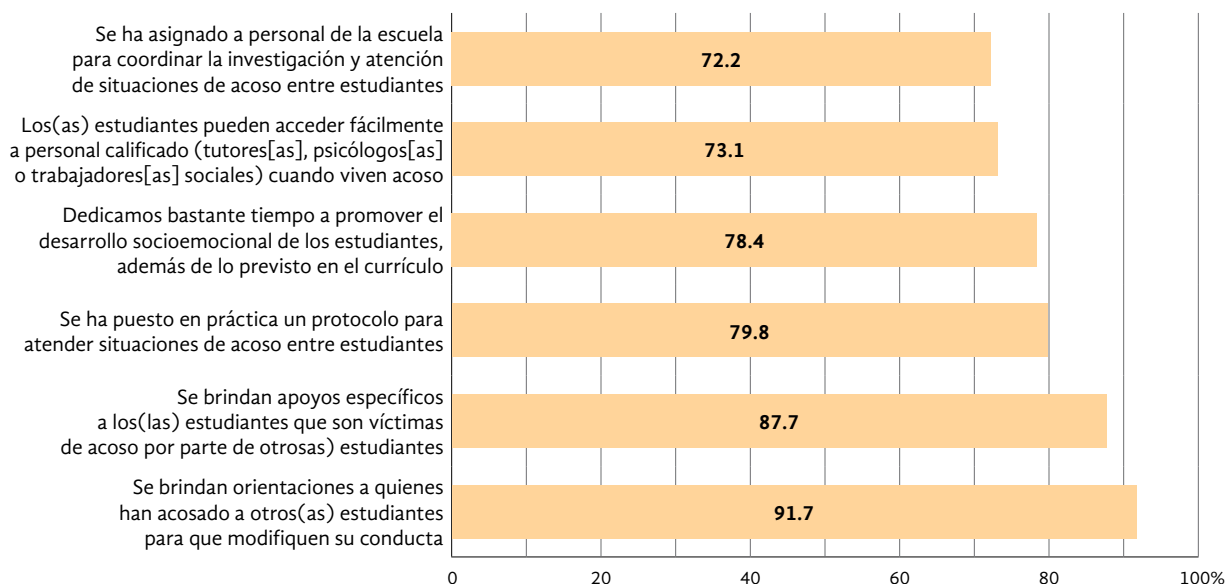
Por otra parte, poco más de una quinta parte de los y las participantes (22.5%) considera que el acoso y la violencia no representan un problema en su comunidad.

## 5.5 Acciones que se realizan en las escuelas

Finalmente se preguntó al personal directivo acerca de las acciones que se realizan en la escuela para manejar una situación de acoso. En general, los apoyos se centran en dar atención específica a los y las estudiantes que se han visto involucrados en una situación de acoso, ya sea que cometan la agresión o que la reciban (ver gráfica 5.5): 91.7% dijo que en su escuela se dan orientaciones a los y las estudiantes que cometen agresiones para que modifiquen su conducta, 87.7% mencionó que se dan apoyos a los y las estudiantes que reciben agresiones, 79.8% dice poner en marcha protocolos de atención y 73.1% reporta que los y las estudiantes que han estado involucrados en una situación de acoso pueden acceder con facilidad a personal especializado.

Respecto a las acciones de prevención dirigidas a todos los estudiantes (no sólo a los involucrados directamente), un alto porcentaje (78.4%) de directivos dijo dedicar bastante tiempo a promover el desarrollo social y emocional de los adolescentes, mientras que 72.2% ha designado a personal escolar para que de forma particular atienda estos temas.

**Gráfica 5.5** Acciones escolares para manejar el acoso (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

## 5.6 Sugerencias de estudiantes, docentes, personal de apoyo y directivo para prevenir y atender el acoso

Estudiantes, docentes, personal de apoyo y directivo son actores centrales de todo proceso escolar. Al reconocer esta capacidad de agencia se les preguntó acerca de las acciones que se deberían llevar a cabo dentro de las escuelas para prevenir y atender el acoso, así como sobre sus necesidades y los apoyos<sup>28</sup> que requieren para llevarlas a cabo.

Al respecto, las y los estudiantes señalaron con mayor frecuencia las siguientes sugerencias:

- Que las y los maestros intervengan cuando observan o les reportan una situación de acoso (70.8%).
- Realizar pláticas y talleres sobre el acoso y sus consecuencias, dirigidos a estudiantes (49.2%).
- Que maestros, directivos, prefectos u otro personal de la escuela vigilen los diferentes espacios (34.5%).
- Facilitar los medios para que las y los estudiantes reporten las situaciones de acoso entre ellos (por ejemplo, buzones, denuncias anónimas, etcétera) (30.7%).

Algunos estudiantes también mencionaron:

- Que las y los maestros no se burlen de los estudiantes.
- Que haya psicóloga o psicólogo en la escuela.
- La elaboración y aplicación justa de un reglamento escolar que considere situaciones de convivencia y establezca sanciones apropiadas para las y los estudiantes que incurran en faltas.

Por su parte, las y los docentes, el personal de apoyo y directivo señalaron tres acciones como las más importantes para detener el acoso en su escuela:

- Capacitar al personal docente y directivo sobre el acoso escolar (63.9% del personal docente y de apoyo y 66.7% de directivos).
- Pláticas y talleres sobre el acoso escolar y sus consecuencias, dirigidos a las y los estudiantes (63.2% del personal docente y de apoyo, y 64.2% de directivos).

---

<sup>28</sup> Esta pregunta sólo se hizo a docentes y directivos.

- Pláticas y talleres sobre el acoso escolar y sus consecuencias, dirigidos a padres y madres de familia (50.9% del personal docente y de apoyo, y 39.0% de directivos).

Finalmente, el personal docente, de apoyo y directivo hicieron las siguientes propuestas para avanzar en detener el acoso entre estudiantes:

- Protocolos o programas de prevención, atención y seguimiento a situaciones de acoso (69.3% del personal docente y de apoyo, y 69.0% de directivos).
- Programas de actualización y capacitación docente sobre el acoso escolar (67.1% del personal docente y de apoyo, y 73.5% de directivos).
- Vinculación interinstitucional para contar con pláticas, asesorías y atención psicológica por parte de especialistas (60.0% del personal docente y de apoyo, y 65.6% de directivos).
- Contar con personal de asistencia técnica –trabajadores sociales, psicólogos, orientadores, etcétera– dentro de la plantilla escolar (51.9% del personal docente y de apoyo, y 44.4% de directivos).

# 6

## Consideraciones finales y recomendaciones

### 6.1 La magnitud del acoso escolar y los grupos en riesgo

La prevalencia del acoso recibido en las escuelas participantes en la EAES, es decir, el porcentaje de estudiantes que reportó haber experimentado acoso escolar es de 28.3%, 11.0% de manera frecuente y 17.3% con agresiones ocasionales. Esto significa que poco más de una cuarta parte de las y los estudiantes de secundaria participantes ha recibido alguna forma de agresión en los tres meses previos a la aplicación de esta encuesta. En contraste, reporta haber ejercido acoso 11.0% de estudiantes, ya sea de manera ocasional (7.1%) o frecuentemente (3.9%).

Las cifras de acoso recibido no se distancian mucho de los datos presentados por Pisa (OECD, 2023a), que estiman que cerca de 20.0% de estudiantes mexicanos sufrieron situaciones de *bullying* algunas veces al mes.

Por otra parte, se encontró que, tanto en acoso recibido como en ejercido, las conductas más frecuentes son las agresiones verbales, seguidas de las sociales. Al respecto, estudios como el efectuado por Small *et al.*, (2013) muestran que los docentes están más dispuestos a intervenir ante agresiones físicas en comparación con las verbales o sociales. Incluso otros estudios muestran que existe una tendencia por parte de los docentes a considerar acoso escolar, únicamente los casos donde hay agresiones físicas (Craig *et al.*, Yoon y Kerber, citados en Small, *et al.*, 2013.).

Los hallazgos de dichas investigaciones sugieren que las conductas de agresión que más se repiten entre las y los adolescentes mexicanos –verbales y sociales– podrían pasar inadvertidas y recibir poca atención por parte de los docentes. Por ello, en futuras investigaciones será importante indagar acerca de las creencias y las formas de intervención que tienen los y las docentes ante situaciones de acoso entre estudiantes para tener más datos sobre este tema en el contexto nacional.

En cuanto a las agresiones realizadas por medios electrónicos, la contingencia ocasionada por la pandemia del covid-19 y el periodo de educación a distancia que experimentaron las y los adolescentes mexicanos supuso un incremento en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las redes sociales.



Aunque no se tienen datos previos a la pandemia, esta exposición no parece haber llevado la prevalencia del fenómeno a niveles cercanos a los del acoso presencial: 2.4% señaló haber sido agredido frecuentemente a través de redes sociales por compañeros y compañeras de su escuela en un periodo de tres meses; y 1.3% recibió este tipo de agresiones de forma ocasional.

Se trata de un porcentaje similar al promedio (4.0%) de los países de Europa y Norteamérica que participaron en la encuesta HBSC (citado en Cosma *et al.*, 2019). En el caso de estudiantes que cometen las agresiones, según la EAES, el porcentaje de ciberacoso es apenas cercano a 1.0%, considerando tanto las agresiones ocasionales como frecuentes. Es importante aclarar que las cifras presentadas en la EAES no incluyen violencia en redes sociales ocurrida al margen de las interacciones escolares, la cual pudo haberse incrementado notablemente en el periodo de educación a distancia. Si estos resultados se analizan dentro del contexto del acoso tradicional, los datos muestran que casi el total (96.0%) de las y los estudiantes que dijeron recibir algún tipo de agresión mediante redes sociales, también recibió agresiones en el espacio escolar. Esto sugiere, como lo menciona Olweus (2012), que las agresiones que ocurren por medios electrónicos se gestan a partir de las relaciones violentas que ocurren en la escuela. Dado que estas últimas no se desarrollaron como lo hubieran hecho ordinariamente, es muy probable que también el acoso cibernético, que suele tener como antecedente el tradicional, haya sido menor de lo que habría sido con mayor interacción entre el estudiantado.

Con respecto a los grupos con mayor probabilidad de verse involucrados en situaciones de acoso escolar, el estudio encontró que el tipo de servicio en el que más se reportan estos comportamientos es en las secundarias privadas, seguidas de las secundarias técnicas, tanto en acoso recibido como en ejercido. Por el contrario, las escuelas generales tienen una menor proporción de estudiantes en estos niveles. Las telesecundarias tienen menor proporción solo en acoso recibido. En futuras investigaciones será importante indagar las causas por las que estos estudiantes son más vulnerables al acoso, para atender de manera puntual los factores contextuales que los llevan a la agresión.

También se encontró que la prevalencia de acoso ejercido y recibido aumenta según el grado escolar, de manera que está más presente en tercer año. Estos datos concuerdan con investigaciones en otros países que muestran que el acoso tiende a disminuir al pasar de un nivel educativo a otro y a aumentar hacia finales del nivel (Olweus, 1993; Pellegrini y Bartini citados en Santoyo y Frías, 2014). Esto se debe a que cuando las y los estudiantes inician un nivel educativo se encuentran en un periodo de transición en el que deben adaptarse, comienzan a socializar y a establecer nuevas dinámicas grupales. De acuerdo con Santoyo y Frías (2014), al avanzar de grado escolar, es probable que el acoso se incremente como estrategia para mantener

el poder o el estatus social conseguido durante el primer año. Además de esta dinámica, hay que considerar, que al momento de la aplicación de la EAES, las y los estudiantes de 1º y 2º grados tenían pocos meses de experiencia escolar presencial, mientras que los de tercero sí llegaron a conocerse de manera presencial y a cursar un ciclo escolar casi completo antes de la contingencia ocasionada por la pandemia.

Por otra parte, en consonancia con los hallazgos de numerosas investigaciones acerca del acoso dirigido hacia grupos socialmente estigmatizados (Camodeca *et al.*, 2019; Elgar *et al.*, 2009; Kosciw *et al.*, 2018; Minton, 2016; Peguero y Williams, 2013; Poteat *et al.*, 2015, Schumann *et al.*, 2013), se encontró que las y los estudiantes que reportan experimentar acoso en mayor proporción son los y las adolescentes no heterosexuales; con discapacidad; quienes se perciben con un mayor o menor nivel económico; quienes hablan alguna lengua indígena; y las mujeres.

En caso contrario, las poblaciones con mayor porcentaje de estudiantes que dicen ejercer acoso son aquellas y aquellos que perciben tener mayores recursos económicos, y los hombres.

Esta encuesta identificó poblaciones que se encuentran en mayor riesgo, o tienen mayor probabilidad de verse involucrados en situaciones de acoso escolar; sin embargo, es importante reconocer que el género, la orientación sexual, la pertenencia étnica, la condición de discapacidad y los recursos socioeconómicos no son causas naturales o riesgos intrínsecos que hacen a las personas víctimas o agresoras. En el fondo, existen relaciones desiguales en términos económicos, políticos, sociales, culturales que dan pie a prejuicios, estigmas y discriminación.

Específicamente sobre el tema de género, éste y otros estudios nacionales reportan que los hombres son quienes realizan más agresiones en la escuela (Mejoredu, 2021), además de mostrar mayor desconexión moral y menor presencia de emociones morales (Alcántar-Nieblas *et al.*, 2021, Doramajian y Bukowski, 2015; Obermann, 2011; Pöyhönen *et al.*, 2010). Ser hombre no es un factor de riesgo para la agresión, los roles y estereotipos asignados a la masculinidad sí lo son. Cualquier programa de prevención y atención que se implemente dentro de la escuela deberá considerar cómo es que estos estereotipos y mandatos sociales afectan la manera en la que los estudiantes se relacionan con sus pares.

La influencia de este tipo de estereotipos en las relaciones cotidianas puede constituir uno de los factores que propician la normalización de la violencia escolar. Es decir, cuando estas creencias socialmente compartidas se consideran una verdad o una característica natural de los sujetos, las personas se van acostumbrando a la violencia y sus diversas expresiones. Las ideas acerca de la masculinidad y la ex-

tendida discriminación hacia algunos grupos, que son también los que más sufren violencia, contribuyen a una aceptación silenciosa de ésta.

## 6.2 Factores asociados al acoso escolar

La percepción del clima escolar mostró tener una correlación negativa con el puntaje de acoso, es decir que, cuando las y los estudiantes perciben en su escuela un clima escolar positivo, realizan menos acoso. De esta manera, cerca de una cuarta parte (26.7%) que ve el clima de su escuela como regular (20.6%) o malo (6.1%) tiene mayor probabilidad realizar acoso.

Estos resultados coinciden con lo encontrado por Valdés-Cuervo y Martínez (2014), quienes identificaron que la percepción del clima escolar logra explicar una parte significativa de la varianza de los reportes de acoso en secundarias mexicanas.

Respecto a la participación de los pares en su rol de espectadores, los especialistas en el tema han encontrado que tanto las conductas de apoyo al agresor –espectador proacoso–, como las conductas del espectador no comprometido, aumentan el riesgo de acoso escolar (Demaray *et al.*, 2016; Saarento y Salmivalli, 2015), ya que, directa o indirectamente, dan apoyos y recompensas sociales al agresor o agresora que lo motivan a seguir con su conducta (Espigale *et al.*, 2012; Sandstrom *et al.*, 2013). Cerca de 4 de cada 10 estudiantes que participaron en la encuesta asumieron este tipo de roles: 10.8% como espectadores proacoso y 24.5% como espectadores no comprometidos.

Por otra parte, 13.7% intentó defender a la víctima violentando al agresor. Este tipo de comportamientos da cuenta de la falta de habilidades y herramientas de intervención pacífica en los y las adolescentes para detener el acoso. Aun cuando la intención es defender, estas conductas no detienen el fenómeno, al contrario, aumentan los niveles de violencia dentro de la escuela (Moxey y Bussey, 2020).

Al respecto, la investigación sobre el tema, así como algunos programas de intervención exitosos (por ejemplo, *Olweus Bullying Prevention Program* y *Finish KiVa Program*), sugieren que es clave empoderar a los niños, las niñas, y los adolescentes para responder en este tipo de situaciones, así como involucrar a toda la comunidad escolar para mejorar aspectos centrales del clima escolar, como las relaciones entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes, las normas escolares, la seguridad en la escuela y el sentido de pertenencia a la comunidad escolar.

Las variables de desconexión moral, tolerancia a la violencia y disposición para desobedecer la ley también mostraron tener una correlación positiva con el acoso

escolar; e implican el uso de diversos mecanismos cognitivos para evitar la responsabilidad y justificar o tolerar conductas que van en contra de estándares morales (Bandura *et al.*, 1996). A respecto, 6.3% de las y los estudiantes que participaron muestran alta desconexión moral; mientras que 4.6% tiene alta tolerancia a la violencia y 5.6%, alta disposición para desobedecer la ley. Esto significa que alrededor de 5 de cada 100 estudiantes aceptan conductas moralmente reprochables, como es el acoso, y, por tanto, tienen mayor probabilidad de realizarlo.

Por su parte, 14.5% de las y los estudiantes siente baja compasión. Ésta es una emoción moral que, según la EAES, se correlaciona negativamente con el acoso, de manera que cuando se siente poca compasión ante el sufrimiento o malestar de los otros, es más probable que se realicen conductas de acoso escolar.

La compasión y la desconexión moral están interrelacionadas y forman parte del desarrollo moral (Bandura *et al.*, 1996). Ambas surgen ante un dilema moral, cuando los estándares morales son violados y se ha mostrado que una baja desconexión moral y una alta compasión disminuyen las situaciones de acoso en la escuela y favorecen las intervenciones positivas por parte de los compañeros para evitar que estas situaciones ocurran (Alcántar Nieblas *et al.*, 2021; Barchia y Bussey, 2011; Doramajian y Bukowski, 2015; García-Vázquez *et al.*, 2019; Killer *et al.*, 2019; Obermann, 2011; Valdés-Cuervo y Carlos-Martínez, 2017; Valdés-Cuervo *et al.*, 2018; Wang *et al.*, 2017; Zuffiano *et al.*, 2018; Zych *et al.*, 2016).

Finalmente, es importante resaltar que cuando la víctima pertenece a un grupo rechazado o estigmatizado es más fácil deshumanizarla y culparla por su propio sufrimiento (Bandura *et al.*, 1996; Goetz *et al.*, 2010), es decir, es más fácil usar mecanismos de desconexión moral y sentir menos compasión hacia ella. Estos hallazgos confirman la importancia de trabajar en el desarrollo moral de las y los estudiantes, así como reflexionar y confrontar los prejuicios que se tienen hacia los grupos que se consideran diferentes.

A partir de estos resultados, se puede establecer, en primer lugar, que la presencia del fenómeno dentro del espacio escolar es importante, al afectar como víctimas a 3 de cada 10 estudiantes; y como agresores a 1 de cada 10 estudiantes. En segundo lugar, los resultados sobre los grupos de riesgo también indican la gravedad de un tipo de violencia que se ejerce principalmente sobre quienes pertenecen a grupos desfavorecidos. Y, en tercer lugar, los factores identificados apuntan a procesos sociopsicológicos –como la percepción del clima escolar, la compasión y la desconexión moral– que, no obstante su fuerza, pueden ser mejorados por el trabajo pedagógico y la gestión escolar.

Todo esto hace que la prevención y atención del acoso sea, por una parte, necesaria y apremiante y, por otra, viable.

## 6.3 Recomendaciones

Por definición, el acoso escolar es un fenómeno de naturaleza grupal. Las acciones de acoso están dirigidas a obtener o mantener estatus y beneficios sociales, y suele realizarse en contra de pares que tienen menor poder, apoyo o prestigio social. De ahí que las acciones para su prevención deban involucrar a toda la comunidad escolar y no únicamente a los sujetos directamente implicados.

De acuerdo con la teoría ecológico social (Bronfenbrenner, 1979) y la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1991), el comportamiento de las y los estudiantes se ve influenciado por las interacciones recíprocas entre éstos y sus contextos. Los y las docentes, directivos, sus pares y otros actores del contexto escolar inmediato pueden promover o inhibir los comportamientos de acoso.

A partir de estas conceptualizaciones y de los resultados de la investigación se plantean algunas recomendaciones para las comunidades escolares y para las autoridades educativas. También se ofrecen otras dirigidas a la autoridad educativa, que ayuden a tomar decisiones, que apoyen y fortalezcan las capacidades de las comunidades escolares, necesarias para esta misión.

### 6.3.1 En cada comunidad escolar

Debido a la influencia que tiene el ambiente en el fenómeno del acoso escolar, las dinámicas entre grupos, las relaciones de poder y las formas en las que se expresa este tipo de violencia pueden cambiar de un contexto escolar a otro, por lo que es necesario que cada comunidad escolar –directivos, docentes, personal administrativo, familias, estudiantes y comunidad cercana– desarrolle sus propias estrategias de prevención y atención del acoso escolar y promueva la participación de todos sus miembros en las acciones que se lleven a cabo.

A partir de los hallazgos del estudio se ofrecen algunas pautas que pueden guiar a las comunidades escolares en el análisis y la reflexión sobre aspectos que, en sus contextos específicos, pueden estar favoreciendo comportamientos de acoso, para que a partir de este diagnóstico tengan la posibilidad de construir y desarrollar sus propios programas de prevención.

Las y los estudiantes que son percibidos como *diferentes* suelen ser estigmatizados por sus compañeros e incluso por docentes u otros adultos de la comunidad escolar, de forma que se encuentran en mayor riesgo de ser atacados. Este rechazo a la diferencia tiene una estrecha relación con los estereotipos y prejuicios asignados a la diversidad. El primer paso para diseñar acciones de protección contra el acoso será identificar a aquellos grupos que se encuentran en riesgo, así como confrontar y reflexionar sobre los estereotipos y estigmas que estudiantes, docentes u otros actores de la comunidad escolar tienen hacia estos grupos, y las violencias, conscientes o no, que pueden llegar a ejercer contra ellos. Para lograrlo, se sugiere que se reflexione en los diversos espacios colegiados que se desarrollan en las escuelas, como parte de los ejercicios de diagnóstico escolar, entre otros, sobre los siguientes aspectos:

- ¿Esta escuela podría tener un problema de discriminación hacia ciertos grupos de estudiantes –indígenas, con discapacidad, no heterosexuales, migrantes o cualquier otra característica o estereotipo que pueda causar rechazo, por ejemplo–?
- ¿Qué ideas, creencias o emociones están detrás de este rechazo? ¿Cómo se perciben entre estudiantes y sus familias, y en el colectivo docente?
- ¿De dónde surgieron estas ideas, creencias o emociones? ¿Cómo afectan o sesgan el trato de las y los docentes hacia sus estudiantes? ¿Cómo afectan las relaciones entre pares?
- Hay evidencia de que algunos estereotipos y mandatos sociales relacionados con la masculinidad se asocian con un mayor comportamiento de acoso por parte de los hombres. ¿Qué idea se tiene en la comunidad escolar respecto a qué es ser hombre y ser mujer? ¿Qué creencias se tienen acerca del comportamiento que deben tener hombres y mujeres? ¿Cuáles de estas creencias promueven que los hombres se comporten con mayor agresividad? En la tarea docente, ¿cómo se promueven, consciente o inconscientemente, estas creencias sobre la masculinidad?
- ¿Las normas de convivencia respetan la dignidad e identidad de los diferentes integrantes de la comunidad escolar? ¿Consideran el contexto y posibilidades de las y los estudiantes?
- ¿Las consecuencias establecidas en las normas son congruentes con las expresiones de violencia en las escuelas? ¿Se aplican de forma consistente y justa o existen sesgos en su aplicación? ¿Estos sesgos podrían estar influenciados por las creencias que se tienen hacia ciertos grupos?
- ¿Qué violencias tenemos normalizadas en esta escuela? ¿Hay agresiones que se consideren *poco graves* o sin importancia? ¿En qué situaciones de agresión se interviene, cuáles se dejan pasar?

Los estereotipos y prejuicios forman parte de la cultura, se repiten y naturalizan en el discurso hasta considerarse una verdad. Por ello, es preciso una reflexión constante que permita confrontar, desnaturalizar y desmitificar estas ideas. Si aun de forma inconsciente, las y los docentes muestran sesgos hacia estas poblaciones, pueden reforzar las acciones de agresión que las y los estudiantes ejercen hacia estos grupos.

Incluso cuando no se hace de manera directa o intencional, docentes, directivos y otros adultos de la escuela son referentes que modelan con su ejemplo los comportamientos y los principios morales de las y los estudiantes. Las posturas y respuestas de los docentes hacia la agresión y el trato respetuoso –o no– que les den a todos y todas sus estudiantes son clave en la prevención del acoso escolar.

Este diagnóstico constituye una base para construir estrategias de prevención y erradicación del acoso escolar pertinentes a sus contextos particulares. Algunas otras acciones que se sugieren son las siguientes:

- Aprovechar el espacio curricular que representan los ejes articuladores del Plan de Estudio –específicamente los de inclusión, interculturalidad crítica, pensamiento crítico e igualdad de género– para reflexionar y conocer acerca las dinámicas sociales y los procesos históricos que crean desigualdad.
- Promover entre los estudiantes experiencias que impulsen el reconocimiento, el respeto y la inclusión de la diversidad, como podrían ser actividades académicas que les permitan conocerse y comprenderse; así como la diversidad –distintas edades, culturas, idiomas, sexo, género, orientación sexual, diversidad corporal y de capacidades– en las aulas, equipos de trabajo y actividades extracurriculares.
- Promover entre otros adultos que forman parte de la comunidad escolar –personal educativo, administrativo, padres y madres de familia y tutores– que asuman su responsabilidad en la prevención y atención del acoso escolar. Es indispensable involucrar a las y los estudiantes en las acciones de prevención y empoderarlos para que puedan intervenir en la defensa de las víctimas; sin embargo, la responsabilidad de detener el acoso y apoyar a los y las adolescentes siempre debe recaer en los adultos.
- Promover climas escolares positivos que consideren los siguientes aspectos:
  - Normas de convivencia claras que respeten la dignidad e identidad de los integrantes de la comunidad escolar, cuyas consecuencias sean constructivas y consistentes.
  - Seguridad para todas y todos, mediante la supervisión por parte del personal educativo, de los espacios del plantel, en especial aquellos que podrían ser propicios para el acoso escolar, y en el acompañamiento por

parte de prefectos y orientadores para promover el reporte de situaciones de agresión. También podría contribuir a ello la aplicación justa y efectiva de las normas escolares, ya que la percepción de que existe impunidad genera sentimientos de inseguridad entre las y los adolescentes.

- Relaciones entre docentes y estudiantes basadas en la confianza, la comunicación y el respeto. Promover que maestros y maestras valoren la identidad, los pensamientos y las emociones de sus estudiantes.
  - Convivencia positiva y sentido de pertenencia a la comunidad escolar, mediante actividades académicas, deportivas, artísticas y recreativas que involucren tanto a las y los estudiantes como a otros miembros de la comunidad escolar.
- 
- Involucrar y empoderar a las y los estudiantes en las medidas de prevención, proporcionándoles herramientas y estrategias concretas para actuar en casos de acoso escolar, ya sea retirando el apoyo y las recompensas sociales al agresor o agresora, reportando la situación a algún adulto, o confortando y acompañando a quienes reciben la agresión.
  - Priorizar, como parte del trabajo efectuado en el campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades, la reflexión sobre los principios morales que nos guían personal y colectivamente, así como valorar los efectos de la desconexión moral que forman parte de las cogniciones de las y los estudiantes y que justifican acciones que van en contra de dichos principios.

Éstas son algunas propuestas que pueden ser de utilidad para trabajar el pensamiento y razonamiento moral, el sentido de la justicia y de la dignidad humana:

- Filosofía para niños (desarrollada por Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp).
- Educación del carácter (en su versión moderna).
- Formación en valores.
- Educación emocional.

Además del trabajo académico en los campos formativos y los ejes articuladores, la educación cívica y ciudadana también se aprende a partir de su ejercicio en la vida cotidiana de la escuela, para lo cual sería necesario, por una parte, fomentar que cada estudiante se asuma como sujeto de derecho, que también tiene obligaciones solidarias con la comunidad escolar y externa y, por otra, instaurar prácticas democráticas que favorezcan la participación estudiantil en la toma de decisiones.



### 6.3.2 En el sistema educativo

La prevención del acoso corresponde a cada comunidad escolar; sin embargo, es obligación de las autoridades educativas ofrecer y facilitar las condiciones que permitan a las escuelas realizar dicho trabajo. Éstas son algunas recomendaciones:

- Como parte de la formación inicial y continua de los y las docentes, promover el desarrollo de capacidades teórico-prácticas sobre el acoso escolar y sus características particulares, así como sobre los factores que la investigación especializada ha identificado como posibles causas de esta problemática.

Esta formación también implica fortalecer y desarrollar saberes que promuevan una convivencia escolar fundamentada en los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, acrecentar el pensamiento crítico y las capacidades de los y las docentes para comprender, cuestionar y trabajar con sus estudiantes temas previstos en los ejes articuladores, como el racismo, patriarcado, capacitismo y otros sistemas de opresión, la perspectiva de género y la diversidad sexogenérica, la inclusión y la interculturalidad desde una perspectiva crítica, histórica y decolonial. En particular, es necesaria la formación integral en temas relacionados con el razonamiento y las emociones morales de las y los estudiantes y su formación cívica y ciudadana.

- A partir de las acciones propuestas en el documento *Lineamientos para el Protocolo de Erradicación del Acoso Escolar en Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria)*, publicado en diciembre de 2023 por la SEP,<sup>29</sup> se sugiere lo siguiente:
  - Asegurar la difusión y comprensión de los protocolos en todos los planteles escolares de preescolar, primaria y secundaria.
  - Verificar que en los protocolos locales y escolares se definan conductas mínimas, derechos y obligaciones que, tanto el personal escolar, como padres, madres, tutores y estudiantes, deberán seguir ante una situación de violencia o acoso escolares.
  - Garantizar una adecuada formación para los docentes y funcionarios públicos involucrados en el protocolo, sobre todo en temas de justicia restaurativa, de forma que sean capaces de proponer acciones de atención formativas, las cuales reparen el daño hecho y respeten los derechos de niñas, niños y adolescentes involucrados.

---

<sup>29</sup> Actualmente, las autoridades educativas de las diversas entidades del país avanzan en el desarrollo de los protocolos para la prevención, atención y no repetición del acoso escolar a partir de este documento.

- Asegurar los canales de registro y seguimientos de casos a nivel nacional.
  - Verificar que los protocolos locales y escolares consideren acciones concretas y diferenciadas para todos los tipos de agresión que pueden ocurrir entre pares, incluidas las agresiones verbal y social que pueden recibir menos atención, aunque son las más frecuentes y tienen efectos negativos en la autoestima y desarrollo social de los y las adolescentes.
  - Proporcionar la formación adecuada en el uso de estos protocolos y asesoría legal para que el personal docente perciba la seguridad y el respaldo necesarios para hacer un uso pertinente y eficaz de ellos.
- 
- Promover y facilitar la colaboración entre instituciones que puedan otorgar apoyo especializado (por ejemplo: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SENER), centros de atención ciudadana contra las adicciones, institutos de la juventud, Secretaría de Salud, entre otros).
  - Difundir y divulgar resultados de diagnóstico e investigación sobre la violencia y el acoso escolar en formatos asequibles para los docentes, los padres de familia, los estudiantes y la sociedad en general.
  - Elaborar políticas públicas sistémicas y articuladas que atiendan de fondo las condiciones sociales, económicas, de género, sexuales, lingüísticas, etcétera, las cuales influyen en el acoso escolar.

### 6.3.3 Para la investigación en México

La investigación educativa es fundamental para el establecimiento de políticas públicas. En el caso del acoso escolar es importante promover su continuidad y desarrollo para así tener panoramas puntuales y significativos sobre esta problemática. Aquí algunas sugerencias:

- Continuar con la medición periódica de la prevalencia del acoso y cibercoso con métodos que permitan su comparación temporal y su uso para la valoración de políticas de atención y prevención.
- Indagar sobre los factores asociados a las conductas defensivas y prosociales de las y los estudiantes los espectadores y la forma de promoverlas en la escuela. Debido a la naturaleza grupal del acoso, la intervención positiva de los pares es un factor importante para inhibir los comportamientos agresivos.
- Impulsar estudios a profundidad que permitan ampliar el conocimiento de las interacciones y la construcción de sentidos sobre el acoso escolar entre estudiantes, para ofrecer elementos de prevención y atención, en contextos específicos.

- Continuar la investigación sobre cultura y clima escolar y su influencia en el acoso entre estudiantes. Dado que la escuela es un espacio donde confluyen diversas culturas y se construyen significados comunes que determinan las relaciones entre sus diversos actores, resulta importante analizar, por un lado, la dinámica de la cultura escolar en la educación secundaria, caracterizada por el control, la disciplina y la vigilancia, y por otro, las culturas particulares que se gestan en cada centro escolar para comprender las creencias, dinámicas, relaciones de poder y de colaboración que influyen en la prevalencia del acoso. Por otra parte, la investigación sobre este tema puede dar luz sobre las diferentes formas en las que se manifiesta el acoso escolar presencial, en el que existe la regulación de docentes, directivos, tutores y otras figuras, y el ciberacoso que, aunque se da en una relación originada en la escuela, se ejerce en espacios donde no está presente la supervisión de estas figuras.
- Ofrecer a las escuelas procedimientos y herramientas basadas en la investigación y el conocimiento especializado que les permitan identificar situaciones de violencia en sus contextos específicos. Detectar y comprender cómo se vive el fenómeno es el primer paso para enfrentarlo.
- Profundizar sobre otras formas de violencia hacia estudiantes, el análisis de sus causas y factores asociados, para ahondar en la comprensión del fenómeno y desarrollar estrategias que atiendan sus causas.
- Divulgar con las comunidades escolares los hallazgos que la investigación educativa en México ha llevado a cabo sobre el tema, para abonar a la construcción de un conocimiento colectivo que permita a los diversos actores escolares abordar la problemática en su día a día.

Como se expresó anteriormente, prevenir el acoso escolar es una necesidad apremiante, pero también es una tarea viable. Se espera que estas recomendaciones sean un aporte en ese sentido, el cual se debe profundizar en investigaciones ulteriores que se realicen en Mejoredu.

## Referencias

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., y Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2): 200-215.
- Ahmed, E. y Braithwaite, V. (2012). Learning to manage shame in school bullying: Lessons for restorative justice interventions. *Critical Criminology*, 20(1): 79-97. <<https://doi.org/10.1007/S10612-011-9151-Y>>.
- Albanesi, C., Cicognani, E. y Zani, B. (2007). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community y Applied Psychology*, 17: 387-406. <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/casp.903>>.
- Alcántar Nieblas, C. Valdés Cuervo, A. Álvarez Montero, F. y Reyes Sosa, H. (2021). Relaciones entre apoyo docente, emociones morales y conducta prosocial en adolescentes espectadores de bullying. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88): 173-193.
- Alcántar-Nieblas, C., Valdés-Cuervo, A. A., Carlos-Martínez, E. A., Martínez-Ferrer, B., y García-Vázquez, F. I. (2018). Propiedades psicométricas de la adaptación al español de la Participant Role Approach (PRA). *Revista Colombiana de Psicología*, 27(2): 177-192. <<https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.68721>>.
- Alizadeh, M. F., Mirnasab, M., y Hash Emi, T. (2016). The predictive role of maternal parenting and stress on pupils' bullying involvement. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(17): 3691-3710. <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260516672053>>.
- Álvarez, M. y Castillo, J. (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- American Educational Research Association (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations*.
- Amstutz, L. S., y Mullet, J. H. (2015). *The little book of restorative discipline for schools: Teaching responsibility creating caring climates*. Good Books.
- Antiri, K. O. (2016). Types of Bullying in the Senior High Schools in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 7(36): 131-138.
- Azeredo, C. M., Levy, R. B., Araya, R., y Menezes, P. R. (2015). Individual and contextual factors associated with verbal bullying among Brazilian adolescents. *BMC Pediatric*, 15: e49. <<https://doi.org/10.1186/s12887-015-0367-y>>.
- Baiden, P., LaBrenz, C. A., Okine, L., Thrasher, S., y Asiedua-Baiden, G. (2020). The toxic duo: Bullying involvement and adverse childhood experiences as factors associated

- with school disengagement among children. *Children and Youth Services Review*, 119: e105383. <<https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2020.105383>>.
- Balakrishnan, V. (2018). Actions, emotional reactions, and cyberbullying – From the lens of bullies, victims, bully-victims and bystanders among Malaysian young adults. *Telematics and Informatics*, 35(5): 1190-1200. <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0736585317308936?via%3Dihub>>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). *Handbook of moral behavior and development. Volume 1: Theory*. Lawrence Earlbaum Associates, Publishers.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3: 193-209. <[https://doi.org/10.12077/s15327957pspr0303\\_3](https://doi.org/10.12077/s15327957pspr0303_3)>.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2): 364-374.
- Bandura, A., Ross, D., y Ross, S. A. (1961). Transmission on aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3): 575-582. <<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0045925>>.
- Barchia, K., y Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4): 289-297.
- Barlett, C. y Coyne, S. (2014). A Meta-Analysis of Sex Differences in Cyber-Bullying Behavior: The Moderating Role of Age. *Aggressive behavior*, 40: 474-488.
- Bauman, S., Yoon, J., Iurino, C., y Hackett, L. (2020). Experiences of adolescent witnesses to peer victimization: The bystander effect. *Journal of School Psychology*, 80: 1-14. <<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.03.002>>.
- Bear, G. G., Gasking, C., Blank, J., y Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: It factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49: 157-174. <<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>>.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., y Johnson, S. L. (2015). Overlapping Verbal, Relational, Physical, and Electronic Forms of Bullying in Adolescence: Influence of School Context. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 44(3): 494-508.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., y Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cyber victims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computer and Human Behavior*, 76: 164-173. <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>>.
- Buelga, S., y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1): 91-101. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179824383008>>.

- Bussey, K., Luo, A., Fitzpatrick, S., y Allison, K. (2020). Defending victims of cyberbullying: The role of self-efficacy and moral disengagement. *Journal of School Psychology, 78*: 1-12. <<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.006>>.
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- Camodeca, M., Baiocob, R. y Posac, O. (2019). Homophobic bullying and victimization among adolescents: The role of prejudice, moral disengagement, and sexual orientation. *European Journal of Developmental Psychology, 16*(5): 503-521.
- Caravita, S. C., Stefanelli, S., Mazzon, A., Cadei, L., Thornberg, R., y Ambrosini, B. (2020). When the bullied peer is native-born vs. immigrant: A mixed-method study with a sample of native-born and immigrant adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology, 97*–107.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F.-A., y Brick, B. T. (2010). Correlates and Consequences of Peer Victimization: Gender Differences in Direct and Indirect Forms of Bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 8*(4): 332–350. <<https://doi.org/10.1177/1541204010362954>>.
- Castorina, J. y Kaplan, C. (2009). Civilización, violencia y escuela: nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa. En C. Kaplan (Ed.). *Violencia escolar bajo sospecha*, (4-14). Miño y Dávila.
- CIE-UANL. Centro de Investigaciones Económicas-Universidad Autónoma de Nuevo León. (2010). *Análisis descriptivo de la Encuesta de Cultura Ciudadana Aplicada en el Área Metropolitana de Monterrey*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Chan, J. (2009). Where is the imbalance? *Journal of School Violence, 8*: 177-190.
- Chatters, S. J., y Zalaquett, C. P. (2018). Bullying Prevention and Prejudice Reduction: Assessing the Outcome of an Integrative Training Program. *The Journal of Individual Psychology, 74*(1): 20-37.
- Corbetta, P. (2003). Social Research. Theory, Methods and Techniques. *SAGE Publications*. <<https://www.perlego.com/book/861933/social-researchtheory-methods-and-techniques-pdf>>.
- Cosma, A., Walsh, S. Kayleigh L. C., Callaghan, M., Molcho, M. Craig, W., Pickett, W. (2019). Bullying victimization: time trends and the overlap between traditional and cyberbullying across countries in Europe and North America. *International Journal of Public Health*.
- Craig, W., y Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the school years. *Canadian Journal of School Psychology, 2*: 41-60. <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/082957359801300205>>.
- Cuadrado-Gordillo, I. (2012). Repetition, power imbalance, and intentionality: Do these criteria conform to teenagers' perception of bullying? A role-based analysis. *Journal of Interpersonal Violence, 27*(10): 1889-1910.
- Decety, J., y Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Review, 3*: 71-100.

- Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., y Casas, J. (2019). Asegúrate: An intervention program against cyberbullying based on teachers' commitment and on design of Its instructional materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(434): e434.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Ryoo, J. H., y Summers, K. H. (2021). Deconstructing bullying roles: A longitudinal latent profile analysis of bullying participants behaviors for students in grades 4 through 12. *Journal of School Psychology*, 86: 32-48. <<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.02.006>>.
- Demaray, M. K., Summers, K. H., Jenkins, L. N., y Becker, L. D. (2016). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a reliable and valid measure. *Journal of School Violence*, 15: 158-188. <<https://doi.org/10.1080/15388220.2014.964801>>.
- Dijk, T. A. (2009). *Discurso y Poder. Contribuciones a los Estudios Críticos del Discurso*. Gedisa.
- Dodge, K. A. (1993). Social cognitive mechanism in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44: 559-584. <<https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.ps.44.020193.003015>>.
- Doramajian, C. y Bukowski, W. (2015) A Longitudinal Study of the Associations Between Moral Disengagement and Active Defending Versus Passive Bystanding During Bullying Situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1): 144-172.
- Dragone, M., Esposito, C., de Angelis, G., Affuso, G., y Bacchini, D. (2020). Pathways linking exposure to community violence, self-serving cognitive distortions and school bullying perpetration: A three-wave study. *International Journal of Environmental Research*, 17: e188. <<https://www.mdpi.com/1660-4601/17/1/188>>.
- ECYTA. Enciclopedia de Ciencias y Tecnologías en Argentina s/f. *Desarrollo Moral*. <[https://cyt-ar.com.ar/cyt-ar/index.php/Desarrollo\\_moral](https://cyt-ar.com.ar/cyt-ar/index.php/Desarrollo_moral)>.
- Eiden, R. D., Ostrov, J. M., Colder, C. R., Leonard, K. E., Edwards, E. P., y Orange-Torchia, T. (2010). Parent alcohol problems and peer bullying and victimization: Child gender and toddler attachment security as moderators. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39(3): 341-350. <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15374411003691768>>.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., y Morris, A. (2014). Empathy-related responding in children. En M. Killen, y J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (184-207). Psychology Press.
- Elci, A., y Seckin, Z. (2016). Cyberbullying awareness for mitigating consequences in higher education. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(5): 946-960. <<http://doi.org/10.1177/0886260516646095>>.
- Elgar, F.J. Craig, W., Boyce, W., Morgan, A., y Vella-Zarb, R. (2009). Income inequality and school bullying: Multilevel study of adolescents in 37 countries. *Journal of Adolescence Health*, 45: 351-359. <<http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.04.004>>.

- Espedale, D. L., Green, H., y Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6): 776-801. <<https://doi.org/10.1177/0272431611423017>>.
- Espedale, D. L., Low, S., Rao, M. A., Hong, J. S., y Little, T. D. (2014). Family violence, bullying, fighting and substance use among adolescents: A longitudinal mediational model. *Journal of Research on Adolescence*, 24(2): 337-349. <<https://doi.org/10.1111/jora.12060>>.
- Espele, D. L., Basile, K. C., Leemis, R. W., Hipp, T. N., y Davis, J. P. (2018). Longitudinal Examination of the Bullying-Sexual Violence Pathway across Early to Late Adolescence: Implicating Homophobic Name-Calling. *Journal of Youth and Adolescence*, 47: 1880-1893. <doi:10.1007/s10964-018-0827-4>.
- Eyuboglu, M., Eyuboglu, D., Pala, S. C., Oktar, D., Demintas, Z., Arslantas, D., y Unsal, A. (2021). Traditional school bullying and cyberbullying: Prevalence, the effect on mental health problems and self-harm behavior. *Psychiatry Research*, 297: e113730. <<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113730>>.
- Fenaughty, J. (2019). Developing resources to address homophobic and transphobic bullying: a framework incorporating co-design, critical pedagogies, and bullying research. *Sex Education*, 19(6): <627-643. doi:10.1080/14681811.2019.1579707>.
- Fisher, H. L., Caspi, A., Moffit, T. E., Wertz, J., Gray, R., Newbury, J., Ambler, A., Zavos, H., Danese, A., Mill, J., Odgers, C. L., Pariante, C., Wong, C. C. Y, y Arseneault, L. (2015). Measuring adolescents' exposure to victimization: The environmental risk (E-risk) longitudinal twin study. *Developmental Psychopathology*, 27: 1399-1416. <<https://doi.org/10.1111/jora.12060>>.
- Flynt, S., y Morton, R. (2004). Bullying and Children with Disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, (330-333).
- Funder, D. y Ozer, D. (2019). Evaluating Effect Size in Psychological Research: Sense and Nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*. 2(2): 156-168.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85: 37-56. <<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>>.
- Gall, O. (2014). Capítulo 3. Prejuicio y racismo. En F. Blanck-Cerejido, *El siglo del prejuicio confrontado*. Routledge.
- Gall, O., Iturriaga, E., Morales, D., y Rodríguez, J. (2021). *¿Qué es y cómo se manifiesta el racismo?* Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Garaigordobil, M., y Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: Connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention*, 28(2): 67-73. <<https://doi.org/10.5093/pi2019a3>>.
- García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., Carlos-Martínez, E., y Alcántar-Nieblas, C. (2019). Propiedades psicométricas de una escala para medir desconexión moral en



- niños mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1): 107-117. <<https://dx.doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.6>>.
- García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., y Parra-Pérez, L. G. (2020). Forgiveness, gratitude, happiness and prosocial bystander behavior in bullying. *Frontiers in Psychology*, 10: e2827. <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02827>>.
- Gelfand, M. J., Fitzgerald, L. F., y Drasgow, F. (1995). The structure of sexual harassment: A confirmatory analysis across cultures and setting. *Journal of Vocational Behavior*, 47(2): 164-177. <<https://doi.org/10.1006/jvbe.1995.1033>>.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong. *Aggressive behavior*, 32: 528-539. <<https://doi.org/10.1002/ab.20153>>.
- Gini, G y Pozzoli, T. (2006). The Role of Masculinity in Children's Bullying. *Sex Roles*, 54: 585-588. <DOI 10.1007/s11199-006-9015-1>.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., y Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6): 617-638. <<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.02.001>>.
- Gini, G., Thornberg, R., y Pozzoli, T. (2020). Individual moral disengagement and bystander behavior in bullying: The role of moral distress and collective moral disengagement. *Psychology of Violence*, 10(1): 38-47. <<https://doi.org/10.1037/vio0000223>>.
- Goetz, J. L., Keltner, D., y Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3): 351-374. <<https://doi.org/10.1037/a0018807>>.
- Gómez-Nashiki, A. (2013). *Bullying el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58): 839-870.
- Greif, J. L., y Furlong, M. J. (2006). The Assessment of School Bullying: Using Theory to Inform Practice. *Journal of School Violence*, 5(3). <[https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J202v05n03\\_04](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J202v05n03_04)>.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R. Davidson, K. P. Scherer, y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of effective sciences* (852-870). Oxford University Press.
- Hamm, J. V., Farmer, T. W., Dadisman, K., Gravelle, M., y Murray, A. R. (2011). Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32: 267-277. <<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.06.003>>.
- Hampel, P., Manhal, S., y Hayer, T. (2009). Direct and relational bullying among children and adolescents: Coping and psychological adjustment. *School Psychology International*, 30(5): 474-490. <<https://doi.org/10.1177%2F0143034309107066>>.
- Hardaway, C. R., Sterrett-Hong, E., Larkby, C. A., y Cornelius, M. D. (2016). Family resources as protective factors for low-income youth exposure to community

- violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(7): 1309-1322. <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-015-0410-1>>.
- Hardy, S. A., y Carlo, G. (2011). Moral identity. En S. S. Schwartz, K. Luyckx, y V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (495-514). Springer.
- Harris, N. (2001). Shaming and shame: Regulating drink-driving. En E. Ahmed, N. Harris, J. Braithwaite, y V. Braithwaite (Eds.), *Shame management through reintegration* (73-210). Cambridge University Press.
- Hernández Prados, M. Á. y Solano Fernández, I. M. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *ried-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1): 17-36.
- Herrera-López, M., Casas, J. A., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2017). Validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire for Colombian adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(2): 117-125. <<https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0414>>.
- Hoffman, M., L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hong, J. S., Chen, J.-K., Wang, S.-C., Lee, J. M., Algood, C. L., y Voisin, D. R. (2021). What types of delinquent activities are bullies, victims, and bully/victims in urban neighborhoods most likely involved in? *Journal of Pediatric Nursing*, 59: 55-62. <<https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.12.019>>.
- Hong, J. S., y Espegale, D. L. (2012). A review on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17: 311-322. <<https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>>.
- Huang, H., Hong, J. S., y Espelage, D. L. (2013). Understanding Factors Associated with Bullying and Peer Victimization in Chinese Schools Within Ecological Contexts. *Journal of Child y Family Studies* (881-892). <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-012-9647-4>>.
- Huesmann, L. R., y Kirwil, L. (2007). Why observing violence increases the risk of violent behavior by the observer. En D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, y D. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (545-570). Cambridge University Press.
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., y Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37: 16-24. <<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>>.
- Hymel, S., y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying. *American Psychologist*, 70(4): 293-299. <<https://doi.org/10.1037/a0038928>>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D230.pdf>>.
- \_\_\_\_ (2017). *Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación*.

- (2018a). *La convivencia escolar en las escuelas primarias de México*. ecea 2014. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/P1D250.pdf>>.
- (2018b). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana*. Cívica 2016. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D318.pdf>>.
- (2019b). *La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México*. ecea 2016. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/La-convivencia-escolar-como-condición-basica.pdf>>.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Diseño de la muestra en proyectos de encuesta, en <[https://www.snieg.mx/documentacionportal/normatividad/vigente/doctos\\_genbasica/muestra\\_encuesta.pdf](https://www.snieg.mx/documentacionportal/normatividad/vigente/doctos_genbasica/muestra_encuesta.pdf)>.
- (2021). *Modulo sobre ciberacoso (mociba)*. Principales resultados. <[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mociba/2021/doc/mociba2021\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mociba/2021/doc/mociba2021_resultados.pdf)>.
- INEGI-Conapred. Instituto Nacional de Estadística y Geografía y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2023). *Encuesta Nacional sobre Discriminación enadis 2022. Presentación de resultados*. INEGI. <[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022_resultados.pdf)>.
- Iñiguez-Berrozpe, T., Orejudo-Hernández, S., Ruiz-Eugenio, L., y Elboj-Saso, C. (2021). School Networks of Positive Relationships, Attitudes against Violence, and Prevention of Relational Bullying in Victim, Bystander, and Aggressor Agents. *Journal of School Violence*, 20(2): 212–227.
- Jia, M., y Mikami, A. (2018). Issues in the assessment of bullying: Implications for conceptualization and future directions. *Aggression and Violent Behavior*, 41: 108-118. <<https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.004>>.
- Jones, L. M., Mitchell, K. J., y Turner, H. A. (2015). Victim reports of bystander reactions to in-person and online peer harassment: A national survey of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 44: 2308-2320. <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-015-0342-9>>.
- Jornet, J.M. y Backhoff, E. (2008). *Modelo para la determinación de Niveles de Logro y Puntos de Corte de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale)*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley de Talión. *Pensamiento Psicológico*. 14 (1): 119-130. <<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/69587>>.
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2019). El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento psicológico*, 17(2): 109-119.
- Kaplan, C., García, P. y Szapu, E. (2023). El dolor social en la escuela. Un análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de reparación. *Espacios en Blanco*. 1(34): 83-103. <<https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1817>>.

- Kauffman, T., Huitsing, G., Veenstra, R. (2020). Refining victims' self-reports on bullying: Assessing frequency, intensity, power imbalance, and goal-directedness. *Social Development*; 29: 375-390.
- Killen, M., y Smetana, J. (2015). Origins and development of morality. En R. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (1-48). John Wiley y Sons.
- Killer, B., Bussey, K., Hawes, D., y Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive behavior*, 45(4): 450-462. <<https://doi.org/10.1002/ab.21833>>.
- Kim, S., Kimber, M., Boyle, M. H., y Georgiades, K. (2019). Sex differences in the association between cyberbullying victimization and mental health, substance use, and suicidal ideation in adolescents. *Canadian Journal of Psychiatry*, 64(2): 126-135. <<https://doi.org/10.1177/0706743718777397>>.
- Kocatürk, M., y Türk-Kurtça, T. (2020). Moral Disengagement, Attitudes Towards Violence and Irrational Beliefs as Predictors of Bullying Cognition in Adolescence. *International Education Studies*, 13(10): 47-59.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive -developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (31-53). Holt, Rinehart, y Winston.
- Konishi, C., Hymel, S., Wong, T. K. Y., y Waterhouse, T. (2021). School climate and bystander responses to bullying. *Psychology in the Schools*, 58(8): 1557-1574. <<https://doi.org/10.1002/pits.22512>>.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., y Truong, N. L. (2018). The 2017 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools. GLSEN.
- Krause, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad –cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta–. *Revista de Psicología*, 10(2): 221-231.
- Kushner, M. A. (2009). A review of the empirical literature about child development and adjustment postseparation. *Journal of Divorce y Remarriage*, 50: 496-516. <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10502550902970595>>.
- Lacey, A., y Cornell, D. (2013). The impact of teasing and bullying on school-wide academic performance. *Journal of Applied School Psychology*, 29(3): 262-283. <<https://doi.org/10.1080/15377903.2013.8066883>>.
- Lenzi, M., Vieno, A., Perkins, D. P., Pastore, M., Santiniello, M., y Mazzardis, S. (2012). Perceived neighborhood social resources as determinants or prosocial behavior in early adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 50: 37-49. <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1007/s10464-011-9470-x>>.
- Lereyaa, S. T., Samara, M., y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse and Neglect*, 37(12): 1091-1108. <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213413000732?via%3Dihub>>.

- Lessard, L. M., Watson, R. J., y Puhl, R. M. (2020). Bias-Based Bullying and School Adjustment among Sexual and Gender Minority Adolescents: The Role of Gay-Straight Alliances. *Journal of Youth and Adolescence*, 1094-1109. <doi:10.1007/s10964-020-01205-1>.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “what’s” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development* 27(2): 122-133. <<https://doi.org/10.1080/01650250244000128>>.
- Liu, Y., y Hu, F. (2021). Being bullying at school as a child, worse health as an adult? Evidence from China. *International Journal of Educational Development*, 82: e102374. <<https://doi.org/10.10116/j.ijedudev.2021.102374>>.
- Low, S., y Epegale, D. (2013). Differentiating cyber bullying perpetration from non-physical bullying: Commonalities across race, individual, and family predictors. *Psychology of Violence*, 3(1): 39-52. <<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0030308>>.
- Low, S., y Epegale, D. (2014). Conduits from community violence exposure to peer aggression and victimization: Contributions of parental monitoring, impulsivity, and deviancy. *Journal of Counseling Psychology*, 61(2): 221-231. <<https://doi.org/10.1037/a0035207>>.
- Luukkonen, A.-H., Riala, K., Hakko, H., y Räsänen, P. (2010). Bullying behaviour and substance abuse among underage psychiatric inpatient adolescents. *European Psychiatry*, 25: 382-389. <<https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2009.12.002>>.
- Marín-Martínez, A., y Reid Martínez, L. (2013). Validación psicométrica del cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar hostigamiento escolar (*bullying*) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56): 11-36. <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?scrip=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000100002yIng=esytIng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100002yIng=esytIng=es)>.
- McMillan, D. W., y Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1): 6-22. <[https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala*. <[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/violencia\\_estudiantes\\_informe.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/violencia_estudiantes_informe.pdf)>.
- Míguez, D. (2008) *Violencia y conflictos en las escuelas*. Tramas sociales 46. Paidós.
- Minton, S. J. (2016). *Marginalisation and Aggression from Bullying to Genocide. Critical Educational and Psychological Perspectives*.
- Mockus, A. (1999). comunicación intensificada y cultura ciudadana: caso Bogota. En F. Carrión, y D. Wollrad. *La Ciudad, Escenario de Comunicación* (167-177). Fundacion Friedrich Ebert Stiftung/ Flacso.
- \_\_\_\_ (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, xxxii(1): 19-37.

- Mockus, A., y Corzo, J. (2003). Dos caras de la convivencia: cumplir acuerdos y normas y no usar ni sufrir violencia. *Análisis político*, (3-26).
- Mockus, A., Corzo, J., Ramírez, A., y Cancino, D. (2012). Capítulo 10. Cultura ciudadana: en las antípodas de la violencia. En A. Mockus, H. Murraín, y M. Villa, *Antípodas de la violencia: Desafíos de cultura ciudadana para la crisis de (in)seguridad* (253-276). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Mohr, W. K., Noone Lutz, M. J., Fantuzzo, J. W., y Perry, M. A. (2000). Children exposed to family violence. A review of empirical research from a developmental-ecological perspective. *Trauma, Violence, and Abuse*, 1(3): 264-283. <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/152483800001003004>>.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., y Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 22(7): 60-76. <<https://doi.org/10.5498/wp.v7.i1.60>>.
- Morcillo, C., Ramos-Olazagasti, M. A., Blanco, C., Sala, R., Canino, G., Bird, H., y Duarte, C. S. (2015). Socio-cultural context and bullying others in childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 24: 2241-2249. <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-014-0026-1>>.
- Moxey, N., y Bussey, K. (2020). Styles of bystander intervention in cyberbullying incidents. *International Journal of Bullying Prevention*, 2: 6-15. <<https://doi.org/10.1007/s42380-019-00039-1>>.
- Mucherah, W., Finch, H., White, T., y Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62: 128-139. <<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>>.
- Mullet, J. H. (2014). Restorative discipline: From getting even to getting well. *Children and Schools*, 36(3): 157-162. <<https://doi.org/10.1093/cs/cdu011>>.
- Narvaez, D., y Lapsley, D. K. (2008). Teaching moral character: Two alternatives for teacher education. *The Teacher Educator*, 43(2): 156-172. <<https://doi.org/10.1080/08878730701838983>>.
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., y Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45: 41-50. <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178918300375?via%3Dihub>>.
- Norton, J. R., y Duke, A. (2021). The influence of parenting on bullying prevention: parenting as a moderator of adolescents bullying behaviors. *Journal of Child and Family Studies*.
- Obermann, M.L. (2011). Moral Disengagement Among Bystanders to School Bullying. *Journal of School Violence*, 10: 239-257. <DOI: 10.1080/15388220.2011.578276>.
- OECD. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. oecd Publishing,

- <[https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii\\_acd78851-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii_acd78851-en)>.
- (2023a): *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During and From Disruption*. OECD Publishing. <[https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-ii\\_a97db61c-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en)>.
- (2023b): *PISA 2022 Results Factsheets- Mexico*. OECD Publishing, <<https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/mexico-519eaf88#section-d1e313>>.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and their whipping boys*. Hemisphere.
- (1993). *Bullying at School: What we Know and What We Can Do*. Wiley-Blackwell.
- (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behavior and Mental Health*, 21(2): 151-156. <<https://doi.org/10.1002/cbm.806>>.
- (2012). Invited Expert Discussion Paper Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5): 520-538. <[DOI.http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.682358](http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.682358)>.
- OMS. Organización Mundial de la Salud (2019). *School-based violence prevention: a practical handbook*.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22: 71-79. <<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>>.
- Osher, D., Dwyer, K. P., Jimerson, S. R., y Brown, J. A. (2012). Developing safe, supportive, and effective schools: Facilitating student success to reduce school violence. En S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, y M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (27-44). Routledge.
- Ostrov, J. M., Kamper-DeMarco, K. E., Blakely-McClure, S. J., y Perry, K. J. (2019). Prospective Associations between Aggression/Bullying and Adjustment in Preschool: Is General Aggression Different from Bullying Behavior? *Journal of Child and Family Studies*, 28: 2572-2585. <[doi:10.1007/s10826-018-1055-y](https://doi.org/10.1007/s10826-018-1055-y)>.
- Peguro, A., y Williams, L. (2013). Racial and ethnic stereotypes and bullying victimization. *Youth y Society*, 45(4): 545-564. <<https://doi.org/10.1177/0044118X11424757>>.
- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Yuile, A., Loren, M. y Jiang, D. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive behavior*, 32: 376-384.
- Pepler, D., Craig, W., y O'Connell, P. (2010). Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espegale (Eds.), *Handbook on bullying in schools: An international perspective* (469-479). Routledge.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. y Connolly, J. (2008). Developmental Trajectories of Bullying and Associated Factors. *Child Development*, 79(2): 325-338.
- Perren, S., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Malti, T., y Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British*



- Journal of Developmental Psychology*, 30: 511-530. <<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02059.x>>.
- Peter, I. K., y Petermann, F. (2018). Cyberbullying: A concept analysis of defining attributes and additional influencing factors. *Computer in Human Behavior*, 86: 350-366. <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.013>>.
- Pisani, E. R., McCoy, D. C., y Martins, M. B. (2018). Relations between parenting practices, socioeconomic status, and child behavior in Brazil. *Children and Youth Services Review*, 89: 93-102. <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740917309040?via%3Dihub>>.
- Poteat, V. P., Rivers, I., y Vecho, O. (2015). The role of peers in predicting students' homophobic behavior: Effects of peer aggression, prejudice, and sexual orientation identity importance. *School Psychology Review*, 44(4): 391-406.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A., y Cillesen, A. H. N. (2017). Adolescents' explicit and implicit evaluations of hypothetical and actual peers with different bullying participant roles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 159: 219-241. <<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.008>>.
- Pöyhönen, V. Juvonen, J. y Salmivalli, C. (2010). What Does It Take to Stand Up for the Victim of Bullying? The Interplay Between Personal and Social Factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2): 143-163.
- Pozzoli, T., Gini, G., y Thornberg, R. (2017). Getting angry matters: Going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystanders' behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 61: 87-95.
- Pronk, J., Olthof, T., y Goossens, F. A. (2015). Differential personality correlates of early adolescents' bullying related outsider and defender behavior. *The Journal of Early Adolescence*, 35: 1069-1091. <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0272431614549628>>.
- Pronk, J., Olthof, T., y Goossens, F. A., y Krabbendam, L. (2019). Differences in adolescents' motivations for indirect, direct, and hybrid peer defending. *Social development*, 28(2): 414-429. <<https://doi.org/10.1111/sode.12348>>.
- Pyżalski, J. (2016). Cyberbullying: the need to extend the concept beyond peer aggression. En M. F. Wright, *A Social-Ecological Approach to Cyberbullying* (243-252). Nova Science Publishers, Inc.
- Reyes-Rodríguez, A. C., Valdés-Cuervo, A. A., Vera-Noriega, J. A., y Parra-Pérez, L. G. (2021). Principal's practices and school's collective efficacy to preventing bullying: The mediating role of school climate. *Sage Open*, 11(4): 1-10. <<https://doi.org/10.1177/21582440211052551>>.
- Riffle, L. N., Kelly, K. M., Demaray, M. L., Malecki, C. E., Santuzzi, A. M., Rodriguez-Harris, D. J., y Emmons, J. D. (2021). Associations among bullying role behaviors and academic performance over the course of an academic year for boys and girls. *Journal of School Psychology*, 86: 46-63. <<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.002>>.



- Rirgby, K. y Slee, P.T. (2014). Interventions to Reduce Bullying, en J.C. Srabstein y J. Merrick (eds.), *Bullying: A Public Health Concern*. Nova Publishers. (251-277).
- Rivadulla J.C. y Rodríguez, M. (2019). Ciberacoso escolar: experiencias y propuestas de jóvenes universitarios. *ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2).
- Romera, E. M., Casas, J. A., Gómez-Ortiz, O., y Ortega-Ruiz, R. (2019). Moral domain as a risk and protective factor against bullying. An integrative perspective review on the complexity of morality. *Aggression and Violent Behavior*, 45: 75-82. <<https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.005>>.
- Ruiz, J., y Murraín, H. (2012). La cultura ciudadana y la agenda de políticas de seguridad. En A. Mockus, H. Murraín, y M. Villa, *Antípodas de la violencia. Desafíos de cultura ciudadana para la crisis de (in)seguridad en America Latina* (1-22). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Saarento, S., y Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4): 201-205. <<https://doi.org/10.1111/cdep.12140>>.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53(4): 286-292. <<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>>.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22: 1-15. <[https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T)>.
- Salmivalli, C., Voeten, M., y Poskiparta, E. (2011). Bystander matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 40: 668-676.
- Sandstrom, M., Makover, H., y Bartini, M. (2013). Social context of bullying: Do misperceptions of group norms influence children's responses to witnessed episodes? *Social Influence*, 8(2-3): 196-215. <<https://doi.org/10.1080/15534510.2011.651302>>.
- Santoyo, D. Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XLIV(4): 13-41. Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Sarmiento, A., Herrera-López, M., y Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computer and Human Behavior*, 99: 328-334. <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037>>.
- Schumann, L., Craig, W., y Rosu, A. (2013). Minority in the Majority: Community Ethnicity as a Context for Racial Bullying and Victimization. *Journal of Community Psychology*, 41(8): 959-972.

- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, J. E., y Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68(4): 665-675. <<https://www.jstor.org/stable/1132117?origin=crossref>>.
- Segob. Secretaría de Gobernación (2019). CRITERIOS técnicos específicos para la prevención de sesgo potencial en instrumentos de evaluación educativa. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5559156&fecha=02/05/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5559156&fecha=02/05/2019#gsc.tab=0)>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022, 19 de agosto). Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_DEL\\_ACUERDO\\_14\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf)>.
- \_\_\_\_ (2023a). LAS 7 ESTRATEGIAS NACIONALES. De los Cinco Puntos Centrales en el Plan de Estudio 2022. <[https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/13082023\\_CONAEDU-AGO-2023\\_Plantilla-Tenango\\_soloSEB-estrategias.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/13082023_CONAEDU-AGO-2023_Plantilla-Tenango_soloSEB-estrategias.pdf)>.
- \_\_\_\_ (2023b). ACUERDO número 14/12/23 por el que se emiten los Lineamientos para el protocolo de erradicación del acoso escolar en educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Jueves 7 de diciembre de 2023, consultado en <<https://sidof.segob.gob.mx/notas/5710684>>.
- \_\_\_\_ (2023c) Todas y todos contra el acoso escolar. Guía para docentes de educación básica. 2023, consultado en <<https://www.educacionbc.edu.mx/wordpress/wp-content/uploads/2024/01/todasytodoscontraelacosoescolar.pdf>>.
- SEP-UNICEF. Secretaría de Educación Pública y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. UNICEF México.
- Small, P., Neilsen-Hewett, C. y Sweller, N. (2013). Individual and Contextual Factors Shaping Teachers' Attitudes and Responses to Bullying among Young Children: Is Education Important? *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(3): 69-101.
- Smith, P.K., Ananiadou, K. y Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Can J Psychiatry*, 48(9): 591-9.
- Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9780203425497>>.
- Solberg, M. E., y Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive behavior*, 29: 239-268.
- Stockard, J., y Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Corwin.
- Swearer, S., y Hymel, S. (2015). Bullying and Discrimination in Schools: Exploring Variations Across Student Subgroups. *School Psychology Review*, 44(4): 504-509.
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, y Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization. *Journal of Emotional Abuse*, 2: 95-121. <[https://doi.org/10.1300/J135v02n02\\_07](https://doi.org/10.1300/J135v02n02_07)>.

- Tajfel, H., y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin, y S. Worchel (Eds), *Intergroup relations* (33-47). Brooks/Cole.
- Tippett, N., y Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *American Journal of Public Health, 104*(6): e48-e59. <<https://doi.org/10.2105/ajph.2014.30196>>.
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar. Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2008). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders, 3*(2-3): 289-312. <<https://doi.org/10.1080/15564880802143397>>.
- Turner Moore, T., Milnes, K., y Gough, B. (2022). Bullying in Five European Countries: Evidence for Bringing Gendered Phenomena Under the Umbrella of 'Sexual Bullying' in Research and Practice. *Sex Roles, 86*: 89-105.
- Turner, M. G., Piquero, A. R., y Pratt, T. C. (2005). The school context as a source of self-control. *Journal of Criminal Justice, 33*: 327-339. <<https://doi.org/10.1016/j.jcimjus.2005.04.003>>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*.
- UNICEF (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Valdebenito, S., Ttofi, M., y Eisner, M. (2015). Prevalence rates of drug use among school bullies and victims: A systematic review and meta-analysis of cross-sectional studies. *Aggression and Violent Behavior, 23*: 137-146. <<https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.004>>.
- Valdés-Cuervo, A. A., Alcántar-Nieblas, C., Martínez-Ferrer, B., y Parra-Pérez, L. G. (2018). Relations between restorative parental discipline, family climate, parental support, empathy, shame, and defender in bullying. *Children and Youth Services Review, 95*: 152-159. <<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.015>>.
- Valdés-Cuervo, A. A., Alcántar-Nieblas, C., Parra-Pérez, L-G., Torres-Acuña, G. M., Álvarez-Montero, F. J., y Reyes-Sosa, H. (2021). Unique and interactive effects of guilt and sympathy on bystander aggressive defender intervention in cyberbullying: The mediation of self-regulation. *Computer in Human Behavior, 122*: e106842. <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106842>>.
- Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., y Carlos-Martínez, E. A. (2018). The role of teaching practices in the prevention of school violence among peers. *Revista Psicodidáctica, 23*(1): 33-38.
- Valdés-Cuervo, A. A., Tánori-Quintana, J., Carlos-Martínez, E. A., y Wendlandt-Amezaga, T. R. (2018). Challenging behavior, parental conflict and community violence in students with aggressive behavior. *International Journal of Psychological Research, 11*(1): 50-57. <<https://revistas.usb.edu.co/index.php/IJPR/article/view/1777>>.

- Valdés-Cuervo, A. A., Urías-Murrieta, M., y Alonso-Martínez, E. C. (2018). Disciplina restaurativa, apoyo escolar, autoeficacia, habilidades sociales y victimización por pares. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(1): 93-101.
- Valdés-Cuervo, A. A., y Carlos-Martínez, E. A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar, el clima escolar con el *bullying* en estudiantes de secundaria. *Avances de Psicología Latinoamericana*, 32(3): 447-457. <<https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>>.
- \_\_\_\_ (2017). Relación entre disciplina parental restaurativa, manejo de la vergüenza, compasión y acoso escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 34(1): 37-45.
- \_\_\_\_ (2018). Relación entre funcionamiento familiar, emociones morales y violencia entre estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71): 1093-1110.
- Vincent, C. G., English, J., Girvan, E. J., Sprague, J. R., y McCabe, T. M. (2016). School-wide positive and restorative discipline (SWPRD): Integrating school-wide positive behavior interventions and supports and restorative discipline. En Skiba, R. J., Mediratta, K., y Rausch, M. K. (Eds): *Inequality in school discipline. Research and practice to reduce disparities* (115-134). Palgrave Macmillan.
- Volk, A. A., Dane, A. V., y Marini, Z. A. (2014). What is bullying? *A theoretical review. Developmental Review*, 34: 327-343. <<https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>>.
- Wang, C., Berry, B., y Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice*, 52(4): 296-302.
- Wang, C., Ryoo, J. H., Swearer, S. M., Turner, R., y Goldberg, T. S. (2017). Longitudinal relationships between bullying and moral disengagement among adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 46: 1304-1317.
- Wang, J., Iannotti, R. J., Luk, J. W., y Nansel, T. R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors and cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(10): 1103-1112. <<https://doi.org/10.1093%2Fjpepsy%2F35sq048>>.
- Wang, X., Yang, J., Wang, P., Zhang, Y., Li, B., Xie, X., y Lei, L. (2019). Deviant peer affiliation and bullying perpetration in adolescents: The mediating role of moral disengagement and the moderating role of moral identity. *The Journal of Psychology*, 154(3): 199-213. <<https://doi.org/10.1080/00223980.2019.1696733>>.
- Wentzel, K. R. (2015). Socialization in school setting. En J. E. Grusec, y P. D. Hasting (Eds), *Handbook of socialization: Theory and research* (251-276). Guildford Press.
- Wright, M. F. (2016). A Social-Ecological Approach to Understanding Cyberbullying Involvement. En M. F. Wright, *A Social-Ecological Approach to Cyberbullying* (1-12). Nova Science Publishers, Inc.
- Xu, M., Macrynikola, N. Waseem, M., y Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in bullying: Review and implication for intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 50: e101340. <<https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101340>>.

- Xu, Y., Farver, J. A. M., y Zhang, Z. (2009). Temperament, harsh and indulgent parenting and Chinese children's proactive and reactive aggression. *Child Development*, 80(1): 244-258. <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01257.x>>.
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., y Mitchell, K. J. (2014). Differentiating Youth Who Are Bullied From Other Victims of Peer-Aggression: The Importance of Differential Power and Repetition. *Journal of Adolescent Health*, (1-8).
- Ybarra, M. L., y Mitchell, J. K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45: 1308-1316.
- Zeedyk, S. M., Rodríguez, G., Tipton, L. A., Baker, B. L., y Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9): 1173-1183. <<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.001>>.
- Zuffiano, A., Colasante, T., Buchmann, M., y Malti, T. (2018). The codevelopment of sympathy and overt aggression from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 54(1):98-110. <<https://doi.org/10.1037/dev0000417>>.
- Zullig, K., Koopman, T., Patton, J., y Ubbes, V. (2010). School climates: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28: 139-152. <<https://doi.org/10.1177/0734282909344205>>.
- Zych, I., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2016). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, y Abuse*, 20(1): 3-21. <<https://doi.org/10.1177/15248338016683456>>.

## Anexo. Escalas utilizadas en el estudio

### Escala de acoso recibido

Los ítems de la escala responden a la pregunta *¿Con qué frecuencia otros(as) estudiantes realizaron a propósito las siguientes conductas para causarte daño o malestar durante los últimos tres meses?*

Las opciones de respuesta para cada ítem son: Nunca, 1 vez, 2 o 3 veces, 4 o 5 veces y más de 5 veces.

Respuestas emitidas con respecto a otros estudiantes.

**Tabla A1.1** Ítems. Escala de acoso recibido

Id ítem	ítem
EST18_a	Me han pegado o empujado de forma violenta.
EST18_b	Me han roto o estropeado la ropa o pertenencias para causarme daño.
EST18_c	Me han quitado por la fuerza dinero o pertenencias.
EST18_d	Me han obligado a hacer cosas que no quiero.
EST18_e	Me han robado mis pertenencias.
EST19_a	Me han amenazado.
EST19_b	Me han insultado.
EST19_c	Me han dicho apodosos ofensivos.
EST19_d	Se han burlado ofensivamente de mí, por ejemplo, de mis características físicas, mi ropa o mi forma de comportarme.
EST20_a	Han hecho que otros(as) estudiantes no se relacionen conmigo o no me hablen.
EST20_b	Han hecho que otros(as) estudiantes no me dejen participar en las actividades escolares y sociales.
EST20_c	Me han excluido de grupos y actividades para hacerme sentir mal.
EST20_d	Han difundido rumores falsos sobre mí.
EST20_e	Han difundido mi información privada sin mi permiso.
EST21_a	Me han dicho comentarios sexuales sobre mi cuerpo que me hicieron sentir incómodo(a).

Id ítem	Ítem
EST21_b	Me han obligado a participar en actividades de tipo sexual (por ejemplo, tocamientos, bromas sexuales, ver fotos o videos de desnudos o porno).
EST21_c	Me han tocado o acariciado alguna parte de mi cuerpo de forma que me hace sentir incómodo(a) a pesar de mi rechazo.
EST21_d	Han intentado obligarme a tener una relación de noviazgo a pesar de mi constante rechazo.
EST21_e	Me han tomado videos o fotografías morbosas sin mi permiso.
EST21_f	Me han besado a la fuerza.
EST21_g	Me han tratado mal por negarme a participar en actividades de tipo sexual (por ejemplo, tocamientos, bromas sexuales, ver fotos o videos de desnudos o porno).

Fuente: elaboración propia.

## Escala de ciberacoso recibido a través de redes sociales o medios electrónicos

Los ítems de la escala responden a la pregunta *¿Con qué frecuencia otros(as) estudiantes realizaron a propósito utilizando redes sociales (Instagram, Whatsapp, Tik Tok, Facebook) u otros medios tecnológicos, las siguientes conductas para causarte daño o malestar durante los últimos tres meses?*

Las opciones de respuesta para cada ítem son: Nunca, 1 vez, 2 o 3 veces, 4 o 5 veces y más de 5 veces.

Respuestas emitidas con respecto a otros estudiantes.

**Tabla A1.2** Ítems. Escala ciberacoso recibido

Id ítem	Ítem
EST22_a	Me han insultado o puesto en ridículo en redes sociales.
EST22_b	Han publicado cosas malas de mí en redes sociales.
EST22_c	Me han amenazado por redes sociales para que haga algo que no quiero.
EST22_d	Han robado mi cuenta de correo para obtener mi información privada.
EST22_e	Se han hecho pasar por mí en redes sociales para causarme problemas.
EST22_f	Han creado una cuenta falsa en redes sociales para hacerse pasar por mí, con el fin de perjudicarme.
EST22_g	Han subido información privada mía en redes sociales sin mi permiso.
EST22_h	Han subido videos o fotos mías en redes sociales sin mi permiso para ponerme en ridículo.



Id ítem	Ítem
EST22_i	Han editado fotos más que yo había publicado en redes sociales para burlarse de mí.
EST22_j	Me han bloqueado o ignorado en una red social o chat para hacerme sentir mal.
EST22_k	Han publicado mentiras o rumores sobre mí en redes sociales para causarme daño.
EST22_l	Me han enviado por redes sociales, sin mi permiso, mensajes sexuales que me incomodan.
EST22_m	Me han enviado por redes sociales, sin mi permiso, fotos de desnudos o imágenes porno que me incomodan.
EST22_n	Han enviado o subido, sin mi permiso, fotos morbosas en las que aparezco.

Fuente: elaboración propia.

## Escala de acoso ejercido

Los ítems de la escala responden a la pregunta *¿Con qué frecuencia realizaste a propósito las siguientes conductas para causarle daño o malestar a otros(as) estudiantes durante los últimos tres meses?*

Las opciones de respuesta para cada ítem son: Nunca, 1 vez, 2 o 3 veces, 4 o 5 veces y más de 5 veces.

Respuestas emitidas con respecto a mí mismo.

**Tabla A1.3** Ítems. Escala acoso ejercido

Id ítem	Ítem
EST28_a	He pegado o empujado a otros(as) estudiantes de forma violenta.
EST28_b	He roto o estropeado la ropa o pertenencias de otros(as) estudiantes para causarles daño.
EST28_c	He quitado por la fuerza dinero o pertenencias de otros(as) estudiantes.
EST28_d	He obligado a otros(as) estudiantes a hacer cosas que no quieren.
EST28_e	He robado las pertenencias de otros(as) estudiantes.
EST29_a	He amenazado a otros(as) estudiantes.
EST29_b	He insultado a otros(as) estudiantes.
EST29_c	He dicho apodos ofensivos a otros(as) estudiantes.
EST29_d	Me he burlado ofensivamente de otros(as) estudiantes, por ejemplo, de sus características físicas, su ropa o su forma de comportarse.
EST30_a	He hecho que mis amigos(as) no se relacionen o no les hablen a otros(as) estudiantes.



Id ítem	Ítem
EST30_b	He hecho que mis amigos(as) no dejen participar a otros(as) estudiantes en actividades escolares y sociales.
EST30_c	He excluido a otros(as) estudiantes de mis grupos y actividades para hacerlos sentir mal.
EST30_d	He difundido rumores falsos sobre otros(as) estudiantes.
EST30_e	He difundido información privada de otros(as) estudiantes sin su permiso.
EST31_a	He hecho comentarios sexuales acerca del cuerpo de otros(as).
EST31_b	He obligado a otros(as) estudiantes a participar en actividades de tipo sexual (por ejemplo, tocamientos, bromas sexuales, ver fotos o videos de desnudos o porno).
EST31_c	He tocado o acariciado alguna parte del cuerpo de otros(as) estudiantes a pesar de su rechazo.
EST31_d	He intentado obligar a otro (a) estudiante a tener una relación de noviazgo conmigo a pesar de su constante rechazo.
EST31_e	He tomado videos o fotografías morbosas de otros(as) estudiantes sin su permiso.
EST31_f	He besado a otros(as) estudiantes a la fuerza.
EST31_g	He tratado mal a otros(as) estudiantes por negarse a participar en actividades de tipo sexual (por ejemplo, tocamientos, bromas sexuales, ver fotos o videos de desnudos o porno).

Fuente: elaboración propia.

## Escala de ciberacoso ejercido a través de redes sociales o medios electrónicos

Los ítems de la escala responden a la pregunta *¿Con qué frecuencia realizaste a propósito utilizando redes sociales (Instagram, Whatsapp, Tik Tok, Facebook) u otros medios tecnológicos, las siguientes conductas para causarle daño o malestar a otros(as) estudiantes durante los últimos tres meses?*

Las opciones de respuesta para cada ítem son: Nunca, 1 vez, 2 o 3 veces, 4 o 5 veces y más de 5 veces.

Respuestas emitidas con respecto a mí mismo.

**Tabla A1.4** Ítems. Escala ciberacoso

Id ítem	Ítem
EST32_a	He insultado o puesto en ridículo a otros(as) estudiantes en redes sociales.
EST32_b	He amenazado a otros(as) estudiantes en redes sociales para que hagan algo que yo quiero.
EST32_c	He publicado mentiras o rumores sobre otros(as) estudiantes en redes sociales para causarles daño.
EST32_d	He publicado información privada de otros(as) estudiantes en redes sociales sin su permiso.
EST32_e	He compartido en redes sociales fotos o videos de otros(as) estudiantes sin su permiso, para ponerlos(as) en ridículo.
EST32_f	He amenazado por redes sociales a otros(as) estudiantes para asustarlos(as).
EST32_g	He hecho llamadas o mandado mensajes para molestar o insultar a otros(as) estudiantes.
EST32_h	He utilizado sin permiso cuentas privadas de redes sociales de otros(as) estudiantes para causarles daño.
EST32_i	Me he hecho pasar por otros(as) estudiantes en redes sociales para perjudicarlos.
EST32_j	He enviado mensajes sexuales a otros(as) estudiantes por redes sociales, aunque sé que les molesta.
EST32_k	He compartido por redes sociales fotos de desnudos o imágenes porno a otros(as) estudiantes aunque sé que les molesta.

Fuente: elaboración propia.

## Escala de defensor constructivo

Los ítems de la escala responden a la pregunta: *Cuando fuiste testigo de agresiones a compañeros(as) de escuela por parte de otros(as) estudiantes, en los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia realizaste lo siguiente?*

Las opciones de respuesta para cada ítem son: Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre.

Respuestas emitidas con respecto a mí mismo.

**Tabla A1.5** Ítems. Escala defensor constructivo

Id ítem	Ítem
EST24_a	Le he dicho a la víctima que lo que hizo el(la) agresor(a) no está bien.
EST24_b	He consolado a la víctima diciéndole que no es culpa suya la agresión.
EST24_c	He alentado a la víctima para informar que fue agredido(a).
EST24_d	Le he avisado a un adulto o autoridad sobre la agresión.
EST24_e	Le he pedido al agresor(a) que deje de molestar a otros(as) estudiantes.
EST24_f	Le he dicho al agresor(a) que molestar a otros(as) estudiantes es incorrecto.
EST24_g	Le he dicho al agresor(a) que con su conducta daña a otros(as) estudiantes.
EST24_h	He alentado al agresor(a) para que le pida perdón a los(as) estudiantes que agredió.

Fuente: elaboración propia.

## Escala de defensor agresivo

Los ítems de la escala responden a la pregunta: *Cuando fuiste testigo de agresiones a compañeros(as) de escuela por parte de otros(as) estudiantes, en los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia realizaste lo siguiente?*

Las opciones de respuesta para cada ítem son: Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre.

Respuestas emitidas con respecto a mí mismo.

**Tabla A1.6** Ítems. Escala defensor agresivo

Id ítem	Ítem
EST25_a	He hecho bromas o comentarios vergonzosos sobre el(la) agresor(a).
EST25_b	He compartido fotos o videos humillantes del agresor(a).
EST25_c	He difundido rumores o chismes sobre el(la) agresor(a).
EST25_d	He amenazado al agresor(a) con hacerle daño.
EST25_e	He dicho cosas malas sobre el(la) agresor(a).

Fuente: elaboración propia.

## Escala de espectador no comprometido

Los ítems de la escala responden a la pregunta: *Cuando fuiste testigo de agresiones a compañeros(as) de escuela por parte de otros(as) estudiantes, en los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia realizaste lo siguiente?*

Las opciones de respuesta para cada ítem son: Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre.

Respuestas emitidas con respecto a mí mismo.

**Tabla A1.7** Ítems. Escala espectador no comprometido

Id ítem	Ítem
EST27_a	He tratado de alejarme.
EST27_b	He hecho como si la agresión no existiera.
EST27_c	No he tomado partido ni por el(la) agresor(a) ni por la víctima.
EST27_d	No he hecho nada porque el problema no es conmigo.
EST27_e	He observado desde lejos sin interferir.

Fuente: elaboración propia.

## Escala de espectador proacoso

Los ítems de la escala responden a la pregunta: *Cuando fuiste testigo de agresiones a compañeros(as) de escuela por parte de otros(as) estudiantes, en los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia realizaste lo siguiente?*

Las opciones de respuesta para cada ítem son: Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre.

Respuestas emitidas con respecto a mí mismo.

**Tabla A1.8** Ítems. Escala Espectador proacoso

Id ítem	Ítem
EST26_a	Me he reído de las víctimas.
EST26_b	He motivado al agresor(a) con mis gritos o comentarios.
EST26_c	He llamado a otros(as) estudiantes para que vean la agresión.
EST26_d	He ayudado al agresor(a) sujetando a la víctima.
EST26_e	Me he unido a la agresión cuando otros(as) estudiantes la comenzaron.
EST26_f	He molestado a otros(as) estudiantes cuando los demás también lo hicieron.
EST26_g	He tomado fotos o videos de la agresión para publicarlas en redes sociales.

Fuente: elaboración propia.

## Escala de compasión

Los ítems de la escala responden a la pregunta: *¿Con qué frecuencia experimentas las emociones que se describen a continuación?*

Las opciones de respuesta para cada ítem son: Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre.

Respuestas emitidas con respecto a mí mismo.

**Tabla A1.9** Ítems. Escala compasión

Id ítem	Ítem
EST34_a	Me siento preocupado(a) por otros(as) estudiantes cuando son tratados injustamente.
EST34_b	Me siento triste cuando se burlan de otros(as) estudiantes.
EST34_c	Me siento triste cuando otros(as) estudiantes son tratados injustamente.
EST34_d	Me siento preocupado(a) cuando otros(as) estudiantes se sienten mal.
EST34_e	Me siento preocupado(a) cuando otros(as) estudiantes son maltratados(as).
EST34_f	Me siento triste cuando otros(as) estudiantes se sienten mal.
EST34_g	Me preocupo al escuchar los problemas de otros(as) estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

## Escala de desconexión moral

Los ítems de la escala responden a la pregunta: *¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones?*

Las opciones de respuesta para cada ítem son: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo.

**Tabla A1.10** Ítems. Escala desconexión moral

Id ítem	Ítem
EST33_a	Los(as) estudiantes agresores(as) se vuelven populares.
EST33_b	Los(as) estudiantes que agreden lo hacen para evitar que otros(as) los(as) agredan.
EST33_c	Los(as) estudiantes agresores(as) siempre obtienen lo que quieren.
EST33_d	Los(as) estudiantes agresores(as) son fuertes.
EST33_e	Las consecuencias de romper las reglas en mi escuela deben ser iguales para todos(as) los(as) estudiantes.
EST33_f	En mi escuela casi todos los(as) estudiantes se pegan entre sí.
EST33_g	Los(as) estudiantes más débiles siempre son agredidos.
EST33_h	Los(as) estudiantes agredidos tienen la culpa porque molestan a los(as) demás.
EST33_i	Los(as) estudiantes son agredidos porque se lo buscan.
EST33_j	Los(as) estudiantes agredidos tienen la culpa por no defenderse.
EST33_k	Los(as) estudiantes agredidos tienen la culpa porque no les gusta integrarse a los grupos.

Fuente: elaboración propia.

## Escala de tolerancia a la violencia

Los ítems de la escala responden a la pregunta: *¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones?*

Las opciones de respuesta para cada ítem son: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo.

**Tabla A1.11** Ítems. Escala Tolerancia a la violencia

Id ítem	Ítem
EST40_a	Para obtener beneficios económicos.
EST40_b	Para responder a una humillación.
EST40_c	Cuando es bastante seguro que no serás castigado.
EST40_d	Para que otros me den su reconocimiento.

Fuente: elaboración propia.

## Escala de disposición para desobedecer la ley

Los ítems de la escala responden a la pregunta: *¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones?*

Las opciones de respuesta para cada ítem son: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo.

**Tabla A1.12** Ítems. Escala disposición para desobedecer la ley

Id ítem	Ítem
EST41_a	Para obtener beneficios económicos.
EST41_b	Para responder a una humillación.
EST41_c	Cuando es bastante seguro que no serás castigado.
EST41_d	Cuando alguien más lo ha hecho y le ha ido bien.
EST41_e	Cuando todos(as) están acostumbrados(as) a desobedecerla.

Fuente: elaboración propia.

## Escala de clima escolar

Los ítems EST35\_a, EST35\_b, EST35\_c y EST35\_d complementan la pregunta *¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones acerca de los(as) directivos, maestros(as), prefectos(as), orientadores(as), trabajadores(as) sociales y otros adultos que trabajan en tu escuela?*

Los ítems EST36\_a, EST36\_b y EST36\_c complementan la pregunta *¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones acerca de las y los estudiantes de tu escuela?*

Los ítems EST37\_a, EST37\_b, EST37\_c, EST37\_d, EST38\_a, EST38\_b, EST38\_c, EST38\_d, EST38\_e y EST38\_f complementan la pregunta *¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones?*

Las opciones de respuesta para cada ítem son: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo.

**Tabla A1.13** Ítems. Escala Clima escolar

Id ítem	Ítem
EST35_a	Las personas que trabajan en tu escuela tratan a los(as) estudiantes con respeto.
EST35_b	Las personas que trabajan en tu escuela escuchan a los(as) estudiantes cuando tienen un problema.
EST35_c	Las personas que trabajan en tu escuela tratan a los(as) estudiantes justamente.
EST35_d	Las personas que trabajan en tu escuela le hacen saber a los(as) estudiantes cuando hacen las cosas bien.
EST36_a	Las y los estudiantes de mi escuela se tratan con respeto entre sí.
EST36_b	Las y los estudiantes de mi escuela son amistosos(as) con otros(as) estudiantes.
EST36_c	Las y los estudiantes de mi escuela ayudan a otros(as) estudiantes que tienen problemas.
EST37_a	Las reglas de mi escuela son justas.
EST37_b	Las reglas de mi escuela son demasiado estrictas.
EST37_c	Los(as) estudiantes que cumplen las reglas son reconocidos.
EST37_d	Las consecuencias de romper las reglas en mi escuela son justas.
EST38_a	Los(as) estudiantes se sienten seguros(as) en los salones de clase.
EST38_b	La escuela es segura para todos(as).
EST38_c	Me siento seguro(a) en la escuela.
EST38_d	Desearía estar en otra escuela.
EST38_e	Me gusta mi escuela.
EST38_f	Me siento orgulloso(a) de mi escuela.

Fuente: elaboración propia.



*Encuesta sobre acoso escolar entre estudiantes de educación secundaria.*

*Prevalencia, grupos de riesgo y factores asociados* es una publicación

digital de la Comisión Nacional para la Mejora

Continua de la Educación.

Septiembre de 2024



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**MEJOREDU**  
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA  
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN