



Revista Intercontinental de Psicología y  
Educación

ISSN: 0187-7690

ripsiedu@uic.edu.mx

Universidad Intercontinental  
México

García Montañez, Maritza Verónica; Ascensio Martínez, Christian Amaury  
Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen  
Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 17, núm. 2, julio-diciembre, 2015,  
pp. 9-38  
Universidad Intercontinental  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# ***Bullying* y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen**

Maritza Verónica García Montañez  
y Christian Amaury Ascencio Martínez

## **Resumen**

El siguiente trabajo pretende ampliar la discusión sobre el *bullying* y la violencia escolar. En principio, definimos ambos términos y sus características, prestando especial atención al *bullying*, al cual llamaremos *maltrato entre pares* (MEP) indistintamente. En segundo lugar, describimos a los actores y su carácter intercambiable, así como las consecuencias presentes y futuras del MEP. Finalmente, señalamos la complejidad del origen del maltrato, intimidación o violencia, lo cual rebasa las fronteras escolares y nos sitúa entre las motivaciones psicodinámicas y el aprendizaje vicario.

## **Abstract**

*This work tries to broaden the discussion about school bullying and violence. In the first place we will define both terms and their characteristics, with particular attention to bullying, which we will mention as peer abuse (maltrato entre pares, MEP) interchangeably. Second, we will describe the bullying actors and their interchangeable roles, as well as present and future consequences of bullying. Finally, we note the complexity of the abuse origin, intimidation or violence, which goes beyond the school boundaries and places us among psychodynamic motivations and vicarious learning.*

MARITZA VERÓNICA GARCÍA MONTAÑEZ. DIRECCIÓN DIVISIONAL DE CIENCIAS DE LA SALUD. Universidad Intercontinental Responsable del tema Bullying [mgarciam@uic.edu.mx].

CHRISTIAN ASCENCIO MARTÍNEZ. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. [christian\_ascencio@hotmail.com].

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 17, núm. 2, julio-diciembre 2015, pp. 9-38.

Fecha de recepción: 6 de julio de 2015 | Fecha de aceptación: 9 de octubre de 2015.

PALABRAS CLAVE

*bullying*, maltrato entre pares, violencia escolar

*Keywords*

*bullying, peer abuse, school violence*

---

Las expresiones *bullying* y *violencia escolar* suelen utilizarse como sinónimos en la vida cotidiana, en las campañas de prevención, en las políticas públicas y en los medios de comunicación. Esto ha generado por lo menos tres grandes confusiones:

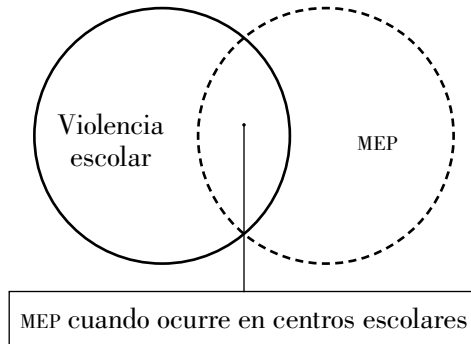
- Que el *bullying* o maltrato entre pares (MEP) es exclusivo del centro escolar.
- Que el MEP es la única forma de violencia escolar.
- Que maltratadores y maltratados son fácilmente identificables.

Ante esto, en el presente artículo destacamos las similitudes y diferencias entre el *bullying*, que también llamaremos *maltrato entre pares*, y la violencia escolar, con la finalidad de hacer visible la intersección entre ambos conceptos, recordando que el *bullying* puede presentarse en la escuela, pero también en otros contextos. Adicionalmente, señalamos el carácter intercambiable de los actores, ya que no hablamos de víctimas crónicas y maltratadores potenciales, sino de niños, niñas y adolescentes que ejercen, reciben, observan o instigan maltrato en diferentes situaciones, al desempeñar distintos papeles. Por otro lado, señalamos las consecuencias presentes y futuras tanto del MEP como de otras violencias que se presentan en centros escolares, y finalmente retomamos las teorías del aprendizaje social de la violencia y el maltrato, para cuestionar la idea generalizada de que la escuela es la generadora exclusiva de estos fenómenos.

A lo largo de este artículo, se explicarán tres puntos principales que se trabajaron durante varios años y se enriquecieron con la experiencia obtenida en clases y conferencias sobre el tema:

- El *bullying* no se presenta exclusivamente en centros escolares.
- *Violencia escolar* no es sinónimo de *bullying*, sino que implica un conjunto diverso de violencias que involucran a varios actores pre-

**Figura 1. Intersección donde se encuentra el MEP en la escuela.**

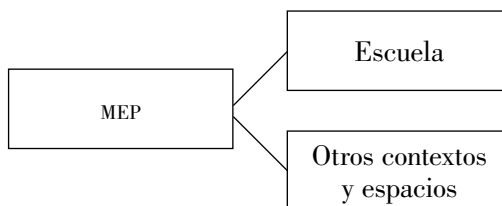


sentes en los centros escolares (alumnos, maestros, directivos, prefectos, conserjes, padres de familia).

- El origen de la violencia escolar y el *bullying* no se encuentra en los centros escolares, sino que hunde sus raíces en el aprendizaje social de la violencia y el maltrato, así como en la psicodinamia de los implicados.

Prácticas que durante muchos años se consideraron naturales, inevitables e incluso pedagógicamente deseables, actualmente son señaladas como formas de violencia. Por ejemplo, el caso del MEP, el cual se asocia por lo regular a mitos sobre la edad y los cambios anatómicos y fisiológicos (“se pegan porque son niños”, “esa etapa es así”, “así aprende uno a defenderse”), y al maltrato de maestros hacia alumnos, el cual durante mucho tiempo fue consentido por los padres de familia.

**Figura 2. El MEP no sólo se presenta en la escuela, sino en diferentes espacios.**



No asistimos a la era del *bullying* y la violencia escolar (ya que no se trata de fenómenos nuevos), sino a la era de la *conciencia* sobre diversas formas de maltrato entre pares y de violencias en centros escolares que ahora nos resultan inaceptables (Elliot, 2008; Sabucedo y Sanmartín, 2007).

Por otro lado, en los últimos años se observa que los medios de comunicación difunden con el nombre de *bullying* diversas agresiones en las aulas y pasillos escolares: peleas entre compañeros, exhibición de casos de suicidio adolescente relacionado con problemas escolares, profesores amenazados por los padres de alumnos, maltrato de maestros hacia alumnos y otras prácticas de violencia en centros escolares, lo que genera altos niveles de expectación morbosa y reduce a una sola (*bullying*) las diversas manifestaciones de violencia que se presentan en las escuelas. Aunque el maltrato entre pares puede presentarse en la escuela, la violencia escolar es más amplia y remite a otras prácticas como veremos más adelante.

El objetivo de este artículo es cuestionar diversas creencias sobre el *bullying* y la violencia escolar, y se señalan las particularidades de cada uno de estos conceptos y se desmitifica la idea de que el *bullying* sólo se presenta en las escuelas y que todas las formas de violencia escolar pueden englobarse en dicho término.

De esta manera planteamos cinco apartados: El primero se relaciona con la definición de *bullying* y las características que debe tener para considerarlo como tal. En el segundo, mostramos que la violencia escolar incluye diversas formas de agresión que no se dan exclusivamente entre pares (aventuramos con ello la necesidad de nombrar la violencia que se ejerce desde los maestros hacia los alumnos y viceversa). El tercero muestra que los actores del *bullying* no pueden definirse de manera categórica, sino que sus papeles son intercambiables en las diferentes situaciones (las víctimas a veces son maltratadores y a veces testigos, y lo mismo ocurre con el resto de los actores). En el cuarto, destacamos que el *bullying* es una forma de violencia que puede tener importantes consecuencias en el presente y futuro si no se interviene a tiempo. En el quinto, finalmente presentamos las aportaciones de las teorías del aprendizaje social para dar cuenta del origen del *bullying* y la violencia escolar más allá de los

centros escolares (sin negar que dentro de ellos, las violencias adquieren una forma específica y con frecuencia son reforzadas).

### **No todo es *bullying*<sup>1</sup>**

El interés por estudiar el maltrato escolar surgió en Suecia a finales de 1960 y principios de 1970 (Heinemann, 1972; Olweus, 1977), y posteriormente se extendió a otros países escandinavos, donde se realizaron importantes esfuerzos por estudiar de manera sistemática el problema (Olweus, 1978). Para 1980 e inicios de 1990, este fenómeno llamó la atención de los investigadores en países como Japón, Inglaterra, Holanda, Canadá, Estados Unidos y Australia.

Uno de los pioneros en la temática fue Dan Olweus, quien realizó estudios en Noruega y definió el término *bullying* en el siguiente sentido: un estudiante es maltratado (*bullied*) o victimizado cuando se expone, de forma repetida y durante un tiempo prolongado, a una serie de acciones negativas por parte de uno o más estudiantes (Olweus, 1993).

Las acciones negativas fueron descritas por Olweus como acciones intencionales que infligen o pretenden infligir lesiones y malestares a otros (Olweus, 1977), las cuales pueden ser verbales —en forma de amenazas, insultos, burlas y sobrenombres— o físicas —mediante golpes, bofetadas, patadas, pellizcos y otras agresiones—, pero también pueden expresarse mediante miradas de desprecio y gestos discriminatorios que promueven el rechazo y la exclusión. Las acciones negativas pueden realizarse de forma individual o grupal, y el blanco del *bullying* también puede ser un individuo o un grupo.

Así mismo, para que el *bullying* se presente, debe haber un desequilibrio en la fuerza (una relación de poder asimétrica), de tal manera que

---

<sup>1</sup> Así como en México se conoce como *maltrato* o *intimidación entre pares*, cada nación asigna un nombre según su contexto lingüístico. Por ejemplo, en Colombia se nombra *matoneo*. En España se conoce como *acoso en la escuela*.

el personaje atacado tiene dificultad para defenderse por sí mismo, y es impotente frente a quienes lo hostigan y maltratan.

Olweus considera conveniente distinguir entre el *bullying directo*, que consiste en ataques abiertos hacia la víctima, y el *bullying indirecto*, que consiste en provocar el aislamiento o la exclusión intencional de un individuo o grupo. Para el autor, es importante prestar especial atención al *bullying* indirecto, ya que es menos visible y sus efectos son progresivos (Olweus, 1993).

Cabe mencionar que Olweus (1993) y Heinemann (1972) hablan de *intimidación entre estudiantes*, debido a que ambos realizaron sus observaciones en centros escolares. Así mismo, la asociación de la palabra *bullying* al *maltrato entre escolares* se debe exclusivamente a que los estudios de psicología educativa se han enfocado en los conflictos entre estudiantes de la misma edad o que comparten un intervalo por edades que no es muy amplio, lo cual no significa que la escuela sea la promotora, motivadora o instigadora exclusiva de violencia, ni tampoco es el único escenario donde se presenta ese fenómeno. El *bullying* también puede observarse en jardines de unidades habitacionales, en espacios donde conviven niños y adolescentes de diferentes escuelas, en clases extracurriculares (piano, natación, karate, fútbol, entre otros), en clubes sociales, en el servicio militar y dondequiera que haya *pares*.<sup>2</sup>

Aunque el *bullying* no es exclusivo de las escuelas, en estos escenarios es más visible pues los niños, niñas y adolescentes en nuestro país se encuentran ahí durante por lo menos 30 horas a la semana, lo que equivale a ocho meses y 950 horas al año.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Algunos autores señalan que también existe *bullying* entre hermanos. Al respecto, en un estudio de 2014, Tucker reportó que el porcentaje de hermanos que se maltratan es de 31.6%, número superior al que se presenta en las escuelas (9.8%) (Tucker *et al.*, 2013).

<sup>3</sup> Cálculo realizado por la maestra Maritza García para el caso promedio de las escuelas mexicanas.

## ***Bullying no es lo mismo que violencia escolar***

Existen agresiones, humillaciones, abusos e injusticia en prácticamente todos los espacios de la vida social, pero adquieren formas específicas cuando se presentan en las escuelas. Sin embargo, la influencia del término *bullying* y su relación con los centros escolares ha favorecido el ocultamiento de otras formas de violencia que también ocurren en dichos escenarios. La violencia escolar incluye agresiones físicas (golpes, puñetazos, patadas), agresiones verbales (amenazas, burlas, apodos, rumores, entre otros), exclusión social, y además pueden presentarse agresiones sexuales (tocamientos no consentidos, relaciones sexuales forzadas).

Cuando estas violencias se manifiestan entre pares de manera repetida (por lo menos una vez a la semana durante seis meses) y contemplan un desequilibrio en el poder entre quien ejerce el maltrato y quien lo recibe, con la intención de lastimar, entonces se trata de MEP; cuando las diversas formas de violencia se dan entre alumnos y maestros, así como entre todos los actores presentes en las escuelas (prefectos, directivos, conserjes, padres de familia), se trata de violencia escolar.

De acuerdo con lo anterior, puede hablarse de diversas formas de violencia escolar, más allá del maltrato entre pares; al respecto se pueden señalar cinco manifestaciones de violencia escolar particularmente relevantes (Rodríguez, 2011): vandalismo, contra las pertenencias de la escuela, disruptividad (contra las tareas escolares); indisciplina, contra las normas escolares; criminalidad, actos que tienen consecuencias penales; violencia interpersonal, entre estudiantes, maestros, directivos.

Por su parte, Corona Gómez (2004) elaboró un listado con las acciones cometidas por alumnos, que se clasifican como *de mala conducta* o *de indisciplina* y que se relacionan directamente con el entorno escolar:

### *Acciones de mala conducta e indisciplina*

- Alterar el orden del grupo, desobedecer
- Faltar al respeto a los profesores
- Faltar al respeto a los compañeros



- Pelear
- Portar objetos prohibidos y armas
- Jugar de manera inadecuada y peligrosa
- Tener retardos
- No trabajar en clase, no entrar a clase, salir de clase
- No traer material de trabajo
- Portar el uniforme incompleto
- Tener bajo aprovechamiento escolar

Sin embargo, todas estas faltas se vinculan a un dinamismo específico y diverso en los centros escolares, de tal manera que el mismo comportamiento puede ser o no considerado como violencia e indisciplina según quién evalúa, en qué momento ocurre, ante quiénes ocurre, el estado de ánimo del profesor, la relación afectiva con el alumno, las formas de interpretación de un acto y los conflictos entre maestros y directivos (Furlán *et al.*, 2004). De esa manera, los procesos de disciplina-indisciplina no se sustentan exclusivamente en los reglamentos formales, sino también en una regulación interna entre profesores y alumnos (Saucedo, 2005).

En otro orden de ideas, cuando se confunde *bullying* con violencia escolar en su conjunto, se olvida la violencia institucional (resultante del propio sistema educativo), que lleva a los adolescentes a ver en las clases un espacio de aburrimiento y a cometer actos considerados de mala conducta o indisciplina, debido a su desinterés por los conocimientos transmitidos. Esto se debe a que, con frecuencia, se presenta una desconexión entre lo que se enseña en los centros escolares y la cultura popular de muchos alumnos, lo que da lugar a una situación de extrañamiento y al cuestionamiento de la escuela como algo “útil”, lo que propicia desencuentros, conflictos y apatía (Morduchowicz, 2010).

Ahora que hemos precisado las diferencias entre *bullying* y violencia escolar, podemos destacar sus similitudes; en ambos casos, se presentan actores que son intercambiables en las diferentes situaciones, sin negar que algunos adolescentes puedan ser propensos a desempeñar el papel de maltratadores o víctimas de manera repetida.

## Los actores intercambiables del *bullying*

El *bullying* o MEP se presenta tanto en niños de primaria como en adolescentes y jóvenes. De hecho, el MEP suele atribuirse a los adolescentes que manifiestan ciertas características consideradas propias de “maltratadores típicos”, tales como una tiranía premeditada, continua, malévola y despreciable; graves problemas de conducta desde edades tempranas, agresividad, robo de cosas, mentiras constantes y consumo de drogas (Roesch, 2007). Con frecuencia se afirma que estos “maltratadores” tienen poca empatía hacia los demás desde una edad temprana, y que son excesivamente impulsivos e incapaces de controlar su agresividad, y que además tienen baja autoestima (Olweus, 2001; Whitney y Smith, 1993; Serrano, 2008). Al respecto, se han elaborado discursos sobre los “trastornos” de los maltratadores típicos: *a*) de conducta (déficit de atención con hiperactividad, trastorno negativista-desafiante), *b*) disociales (bajo compañerismo y solidaridad) y *c*) del control: explosivo-intermitentes y adaptativos (Trianes, 2000).

Aunque es cierto que ciertas pautas de conducta pueden prevalecer en el tiempo, es conveniente evitar la clasificación de ciertos adolescentes como “maltratadores potenciales”, pues esto depende de procesos culturales, sociales y psicodinámicos, es decir, no está determinado por cuestiones genéticas o por algo parecido a una “perversidad innata”.

Por otro lado, con estas etiquetas se olvida que los participantes en los actos de *bullying* asumen diferentes papeles en cada situación (Salmivalli *et al.*, 1998: quienes ejercen el maltrato y sus seguidores, quienes sufren el maltrato, quienes refuerzan la situación, quienes optan por escapar cuando se maltrata a otra persona. Además, en todo acto de violencia escolar y *bullying*, intervienen cinco participantes: maltratadores, víctimas, testigos, instigadores e intérpretes.

Quien conoce bien los códigos implícitos en la escuela y, sin ser víctima ni maltratador, instiga la realización de actos de violencia, puede ser llamado *instigador*, y aquel que observa y estudia la violencia, puede ser llamado *intérprete*.

Estamos de acuerdo con Voors (2000) en que no debe calificarse de maltratador potencial o víctima crónica a los participantes del *bullying*, pues esta etiqueta los confunde y determina. Quienes ejercen maltrato pueden relacionar sus argumentos con un orden implícito de la violencia que va más allá del dualismo víctima-maltratador, lo que nos permite observar recursos simbólicos que valorizan o desvalorizan formas de violencia (“me provocó”, “se lo merecía”) y reconocer el carácter intercambiable de víctimas-maltratadores-testigos-instigadores en las diferentes situaciones.

Sin embargo, el estudio del *bullying* se ha concentrado en la identificación de “maltratadores” y víctimas típicas o potenciales (Elliot, 2008), y con ello se han diseñado estrategias prácticas en el manejo de intimidaciones (Jones, 2008) que buscan ayuda para las víctimas y castigos para los maltratadores (Pearce, 2008).

De gran relevancia son las investigaciones que señalan la importancia del trabajo con los espectadores, ya que el grupo concede prestigio a quien maltrata, pero también podría censurarlo (Elliot, 2008; Jones, 2008; Frost, 2008). Este punto es de gran importancia, debido a que la censura o admiración de la violencia proviene de un grupo específico que valora y descalifica prácticas. Por lo anterior, es conveniente prestar atención a los espectadores y salir de la perspectiva puramente individual, procurando enfocar los marcos sociales del *bullying*.

## **El maltrato no es sólo físico**

Como hemos visto, las formas que adquiere el *bullying* son verbales (insultos, majaderías, burlas, bromas pesadas); físicas (empujones, patadas, pellizcos, golpes, romper la ropa); sexuales (tocamientos irrespetuosos); sociales, de indiferencia y ostracismo (el hacer a un lado a la persona, sobre todo del grupo); virtuales, mediante el *cyberbullying* o intimidación por la red, ya sea a través de teléfonos móviles o de redes sociales, como *facebook*, *twitter*, o por correos electrónicos o páginas virtuales (Ortega, 2010).

En la actualidad, el *bullying* se relaciona con las nuevas tecnologías que ponen al alcance niveles mayores de daño, humillación y anonimato al impedir el contacto de las capas emocionales que inhiben la agresión; esto da lugar a prácticas de maltrato que rebasan las fronteras espacio-temporales. Es el caso de las redes sociales, los *blogs*, las páginas de internet, donde se pueden escribir libremente chismes de los compañeros, subir fotos retocadas o en situaciones humillantes, con un amplio foro anónimo que opina y contribuye a generar un maltrato extenso y desinhibido con elevado potencial dañino.

Los adolescentes de las sociedades modernas han crecido con acceso a la red, la cual los coloca en una posición ventajosa, tecnológicamente hablando, frente a los adultos, quienes carecen de los recursos para controlar y limitar las actividades que los niños y adolescentes realizan en sus computadoras. De este modo, internet se ha convertido en un espacio propicio para la violencia virtual que trasciende cualquier escenario real, pero que influye en este último. A esta práctica se le conoce como *cyberbullying* y se define como “el uso de algunas tecnologías de la información y la comunicación, como el correo electrónico, los mensajes del teléfono móvil, la mensajería instantánea, los sitios personales vejatorios y el comportamiento personal en línea difamatorio, de un individuo o un grupo, que deliberadamente, y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar a otro. Las herramientas disponibles en internet ayudan a la propagación de ese comportamiento en el que las víctimas reciben malos tratos de sus iguales, sea mediante ridiculizaciones, amenazas, chantajes o discriminaciones, todo ello de manera anónima, para que éste desconozca quién es el agresor” (Belsey citado en Hernández y Solano, 2007: 24).

Este maltrato público está dirigido a amplios sectores y se sitúa ante diversas problemáticas regulatorias, pues el cierre de una página de internet no impide la apertura de otra y, además, los adolescentes conocen perfectamente las nuevas tecnologías (Suárez, 2010). Incluso los adolescentes más desfavorecidos tienen fácil acceso a estas redes gracias a los llamados *café internet* o bien mediante los celulares. Este desanclaje espacio-temporal (Giddens, 1994) del maltrato, puede ser una extensión de

las relaciones de poder al interior de la escuela, en el sentido de buscar la burla y la humillación de otros, por medio de foros masivos y anónimos. De esta manera, los medios de comunicación que facilitan la vida cotidiana permiten el acceso a una gran dosis de información y posibilitan transformaciones en las sociedades y nuevas formas de acción colectiva; sin embargo, también son susceptibles de ser utilizados —y de hecho lo son— como mecanismos de perpetuación y ampliación de la violencia. En ese sentido: “los comportamientos en internet no son más que un reflejo de los comportamientos en sociedad [...] internet permite el desarrollo de nuevas formas de relación social que no tienen su origen en internet, sino que son fruto de una serie de cambios históricos pero que no podrían desarrollarse sin la red de redes” (Hernández y Solano, 2007: 25).

### **Factores de riesgo para que se presente el *bullying***

Los factores de riesgo son condiciones y variables que favorecen una mayor probabilidad de que se presente un problema; en este caso, prácticas de *bullying* o MEP. Éstos pueden clasificarse de la siguiente manera:

#### *Factores de riesgo individuales para ejercer maltrato*

- El género (más chicos que chicas ejercen el maltrato) (Olweus, 1991).
- En cuanto a la edad, la adolescencia parece ser el momento más álgido (Olweus, 1993).
- La personalidad agresiva, mecanismos débiles de inhibición de la agresión y actitud favorable hacia la violencia (Olweus, 1978).
- Ejercer el maltrato se relaciona con altos niveles de testosterona y bajos de adrenalina, lo que refleja un bajo nivel de activación (*arousal*) (Olweus, 1978).
- Quien maltrata suele tener un éxito escolar significativamente inferior y se percibe como menos eficiente académicamente.
- Los que ejercen el maltrato suelen presentar baja empatía afectiva,

además de puntuar alto en las tres dimensiones de la psicopatía infantil (Farrington, 2005).

- Adolescentes que ejercen maltrato suelen presentar una frecuencia cardiaca baja en estado de reposo, que refleja baja activación (Raine, 1993).

#### *Factores de riesgo individuales para recibir maltrato*

- La orientación sexual (ser homosexual es riesgo de sufrir maltrato (Voors, 2000; Blais *et al.*, 2014).
- En el caso de quien es maltratado se relaciona con comportamientos de interiorización como ansiedad y depresión (Yen *et al.*, 2014), y por lo tanto a una tendencia a tener baja autoestima. (Blais *et al.*, 2014).
- La religión que se profese (Pan y Spittal, 2013).
- Una serie de características físicas como alguna discapacidad o un rasgo biológico (Oliveira *et al.*, 2015).
- También se recibe maltrato por el grupo étnico o el color de la piel (Elliot, 2008).

Entre los factores de riesgo familiares que se consideran más importantes, se encuentran:

#### *Factores de riesgo familiares*

- Conflictos familiares en general (entre padres y hermanos), y cómo se manejan.
- Estrategias disciplinarias parentales deficitarias, especialmente las muy duras o inconsistentes.
- Relaciones negativas entre progenitor e hijo (apego inseguro y culpabilización estigmatizadora).
- Depresión crónica de la madre.

Recordemos que no se trata de relaciones lineales entre factores, sino que el impacto relativo de un factor de riesgo puede depender de la existencia de otro. Esta interacción puede darse entre dos factores de riesgo presen-

tes en el sistema familiar, o entre un factor presente en el sistema familiar y uno externo a la familia. Al respecto, Schwartz *et al.* (2000) señalan que los modelos familiares violentos favorecen la limitación de la violencia, además de que la disciplina severa provoca la percepción de un mundo hostil y peligroso y, en consecuencia, que atribuyan una intencionalidad hostil a determinados comportamientos. Los adolescentes que cometen delitos tienden a puntuar bajo en cordialidad y conciencia, y podría esperarse que los que ejercen el maltrato entre pares también lo hicieran (Jones, 1994).

Entre los factores de riesgo sociales, se encuentran (Pinheiro, 2006):

#### *Factores de riesgo sociales*

- Pobreza y desigualdad.
- Existencia de clanes y pandillas.
- Alta incidencia delictiva.
- Disponibilidad de drogas y armas.
- Violencia social que favorece la cultura de la ilegalidad y el debilitamiento del tejido social.
- Impunidad.

### **Consecuencias presentes y futuras de ejercer o recibir el maltrato**

Olweus escribió que quienes son maltratados (*bullied*) por un cierto periodo tienden a serlo muchos años después, y que lo mismo ocurre con los maltratadores recurrentes (Olweus 1977, 1978). Aunque, como hemos visto, los papeles de víctimas y maltratadores suelen ser intercambiables, lo cierto es que algunas personas suelen ser maltratadas con mayor frecuencia que otras; a éstas, Olweus las llamó *víctimas típicas* (no crónicas) y las describió como más ansiosas e inseguras que los estudiantes en general; a menudo son personas cautelosas, sensibles y calladas, cuya reacción al ser atacadas normalmente es el llanto y la huida; además, tienen baja autoestima y una visión negativa de sí mismas y de su situación. Se sienten

personas fracasadas, avergonzadas y poco atractivas. Por último, Olweus señaló que suelen ser personas solitarias que normalmente no tienen buenos amigos en la clase, tienen una actitud negativa hacia la violencia y son físicamente más débiles que sus pares (Olweus, 1978). Es importante destacar que estos rasgos pueden estar presentes antes de recibir las agresiones, pero también pueden ser resultado de éstas.

Entre las consecuencias del *bullying*, para quien recibe maltrato recurrente, se encuentran las siguientes (Elliot, 2008):

*Consecuencias para quien recibe maltrato con mayor frecuencia*

- Tener miedo de ir caminando o de regresar de la escuela
- No querer ir a la escuela
- Tener un mal desempeño escolar
- Continuamente llegar con libros, ropa o tareas destruidos
- Llegar a casa con hambre (porque le roban el dinero para el almuerzo o el almuerzo mismo)
- Volverse retraídos
- Tartamudear
- Comenzar a golpear a otros niños (como reacción a la intimidación de esos niños o de otros)
- Alteraciones alimenticias (no comer o comer en demasía) y volverse obsesivos con la limpieza
- Padecer dolores de estómago
- Llorar sin razón aparente
- Tener pesadillas frecuentes
- Enuresis nocturna (orinarse en la cama)
- “Perder” sus cosas
- Negarse a decir lo que está pasando
- Golpes, rasguños y cortadas sin explicación creíble
- Sufrimiento y disminución de la autoestima

Con frecuencia, para quien ejerce el maltrato las consecuencias son las siguientes (Voors, 2000):



### *Consecuencias para quien ejerce maltrato*

- Vacío interior
- Incapacidad para adaptarse
- Falta de afecto disfrazado de valentía falsa
- Coléricos
- Deprimidos e impulsivos
- Temor en confiar en los demás
- Falta de sensibilidad y de empatía hacia los demás
- Proyectan su sentimiento de inferioridad haciendo menos a los demás
- Conflictos frecuentes con todo tipo de autoridad (padres, docentes, instructores, religiosos, directivos)
- Tienden a plantearse metas académicas poco exigentes
- Fracaso escolar
- Problemas legales
- Vandalismo, riñas callejeras, robos, embriaguez pública y conflictos con la ley

En particular, las consecuencias legales implican que aumenta la probabilidad de cometer delitos, tanto por parte de quien recibe (Sansone *et al.*, 2013) como de quien ejerce el maltrato (Ttofi *et al.*, 2011).

Los efectos del *bullying* a mediano y largo plazo transcurren en dos direcciones: en relación con las víctimas recurrentes, éstas pueden abandonar los estudios apelando al maltrato como la razón principal (Elliot, 2008).

Las formas del maltrato con violencia son diversas, y en algunas ocasiones de suma gravedad; al respecto, Elliot señaló que “leer y escuchar los tipos de acoso físico mencionados fue nauseabundo: huesos rotos, lesiones internas, cicatrices, operaciones para extraer testículos y riñones dañados, puñaladas, pérdidas de la vista en un ojo, fuertes golpizas, ser colgados de cabeza en inodoros casi hasta ahogarse, ser arrojados de acantilados, ser lanzados al agua, ser empujados a la calle entre el tráfico, objetos insertados en diferentes orificios, y más. El catálogo de lesiones era de horror” (Elliot, 2008: 432).

El sufrimiento de quien recibe, observa o ejerce maltrato puede ser considerado como natural e inevitable, y esta *naturalización* de la injusticia y la desigualdad puede convertirse en la anestesia moral y psicológica que posibilita la instauración de un código de silencio (Moore, 2007). Cuando un modelo de asimetría ha funcionado durante un periodo largo, y los involucrados no tienen la posibilidad de imaginar una situación distinta, se aminora la frustración percibida como negativa, y fortalece la frustración positiva, es decir, la creencia de que el maltrato recibido y cometido es justo. Sin duda, el maltrato entre pares ha afectado a las personas durante generaciones, pero sólo recientemente se ha atendido como un problema debido al silencio de las víctimas.

La socióloga Lee Robins (1978) encontró, en un seguimiento de treinta años, que los niños con conductas violentas y antisociales tenían más posibilidades de seguir comportándose de forma agresiva, y Eron (1987), en un seguimiento de 22 años, encontró resultados muy similares. Un análisis de 16 estudios longitudinales más breves de niños agresivos con seguimiento en varios periodos de dos a dieciocho años también concluyó que aproximadamente uno de cada cuatro llega a ser un adulto agresivo (Pearce, 2008).

Aunque estos estudios fueron realizados hace varias décadas, siguen siendo un referente de que la consumación de agresiones en los centros escolares sin sanciones ni control, puede (aunque no necesariamente sucede así) desembocar en adolescentes con tendencia a delinquir y violar las reglas sociales. Del mismo modo, los problemas de atención e interrelación que tiene un adolescente que ejerce el maltrato al interior del centro escolar parecen mostrar una mayor tendencia a ser delincuente en etapas posteriores (Loeber y Farrington, 1998; Roesch, 2007).

### ***Bullying* y estrés**

Sin duda, otra consecuencia del *bullying* es el estrés negativo o distrés. La respuesta de estrés se refiere al síndrome general de adaptación, el cual implica la suma de las reacciones generales del organismo consecutivas a

la exposición prolongada a una sobrecarga, es decir, se refiere al estímulo que genera el estrés o estresor (Selye, 1952). Se habla ahora del estrés positivo y del negativo; el primero es el que ayuda a lograr cierta atención en el individuo o precisión en sus actos; mientras que el segundo es aquel que genera daño al organismo, como lesiones y dolor.

El estrés es la respuesta inespecífica del organismo a cualquier demanda y tiene diferentes efectos —secreción de hormonas, corticoides, catecolaminas (adrenalina y noradrenalina)— que tienen como consecuencia diferentes respuestas somáticas como involución del timo, gastritis, fiebre, gripe, cardiopatías (hipertensión arterial, infartos), inmunosupresión y ansiedad. Así mismo, Selye (1975) define el estrés como “la respuesta inespecífica del organismo ante cualquier exigencia”, por lo que el *bullying* genera estrés no sólo en quien recibe el maltrato, sino también en quien lo ejerce y en quien lo observa.

El trastorno por estrés postraumático (TEPT) se define como un tipo de trastorno de ansiedad que puede ocurrir después de observar o experimentar un hecho traumático que involucra una amenaza de lesión o de muerte (Medline Plus), haber sido herido gravemente o atacado física o sexualmente. Las personas que lo experimentan pueden tener reacciones de miedo intenso, horror o desesperanza, y esto puede ocurrir una sola vez, como el caso de un accidente vehicular o aéreo, un desastre natural, un incendio o un delito violento; o bien puede ser repetido y persistente, como en el caso del maltrato entre pares (*bullying*).

Entre los síntomas o reacciones se encuentran alteraciones menores, perturbaciones graves, debilitantes y prolongadas, tales como:

#### *Síntomas del estrés postraumático*

- Reviviscencia del hecho (pesadillas), lo cual perturba las actividades diarias.
- Evasión (refugio en el alcoholismo, en fumar tabaco o marihuana, o evadirse con música).
- Hiperexcitación (estado de alerta ante cualquier estímulo).

- Pensamientos y estados de ánimo o sentimientos negativos (creer que el maltrato es merecido, depresión).
- Ansiedad, estrés y tensión (agitación o excitabilidad, mareo, desmayo, sensación de latidos del corazón en el pecho y dolor de cabeza).
- Otras reacciones comunes son irritabilidad, trastornos del sueño, disociación y sentirse permanentemente sobresaltado (Cía, 2001).

En función de la edad, de la historia personal, del género y de la genética, se observarán consecuencias físicas y psicológicas diferentes en los actores del *bullying*. Pero lo que es común es la respuesta de estrés acompañado de sufrimiento. Adicionalmente, el estrés favorece respuestas como la inmunosupresión (Ader y Cohen, 1975), que conlleva múltiples posibilidades de patologías, desde una gripe hasta herpes zóster, incluyendo cualquier grado y forma de alteración de la homeostasis.

A nivel de sistema nervioso central, el sistema límbico se sobreactiva y envía señales de alarma al lóbulo frontal, en el cual se integra la respuesta a ese estrés: huida, ataque o inmovilización. Desde lo psicofisiológico, el estrés genera una activación del sistema nervioso simpático, que activa en general los sistemas endocrino, circulatorio, respiratorio, digestivo, renal y tiroideo, lo que provoca las respuestas inespecíficas al estresor (Selye, 1952). En resumen, el maltrato entre pares y la violencia escolar generan la presencia de estrés, y el estrés crónico e intenso altera la salud y provoca pérdida de la homeostasis, tanto en alumnos como en maestros, prefectos, directivos, responsables de la crianza o padres de familia.

Una causa plausible para que el *bullying* se presente en las escuelas o en cualquier otro escenario es el proceso de aprendizaje social o vicario (Bandura y Walters, 1990), pues se tiende a imitar el maltrato, a tal punto que se confunde si es imitación o miedo a ser maltratado, por lo que algunos terminan siendo quienes ejercen maltrato.

## ¿Cómo se aprende a maltratar?

La familia es el contexto socializador que propone modelos y condiciones de vida a sus integrantes, así como habilidades sociales y estrategias asertivas para la resolución de conflictos. Por ello, cuando una familia ejerce violencia con frecuencia, impone normas, coerción y castigos físicos cuando es autoritaria; y ausencia de límites, escaso control y comunicación cuando es exageradamente permisiva (Serrano, 2008; Melero, 2006). Ambos modelos proporcionan herramientas cognitivas que los niños, y posteriormente los adolescentes, implementarán en sus relaciones sociales fuera y dentro de los centros escolares.

En relación con los procesos de socialización, Melero (2006) reportó que muchos adolescentes que ejercen maltrato provienen de familias donde los padres tienen pocos lazos afectivos y de respeto, se ofenden, se humillan e incluso se golpean con frecuencia. Esta situación influye en los hijos y les genera bajos niveles de inhibición y un débil sentimiento de culpa frente al sufrimiento de los demás. En ese sentido, es más probable que los adolescentes que ejercen maltrato hayan sido disciplinados de manera punitiva y provengan de hogares en los que sus padres manifiestan poca conformidad con su vida laboral y personal. En cambio, los adolescentes que no ejercen maltrato provienen de hogares donde se les trata de forma afectiva, pero con límites y controles firmes, por lo que aprenden criterios de conformidad social y seguimiento de normas, además de habilidades sociales diversas para la resolución positiva de conflictos.

Las experiencias familiares tempranas de los niños influyen en su ulterior comportamiento, ya sea que ejerzan o no el maltrato. Entre estas experiencias, se encuentran la ocupación de los padres, las actitudes afectivas entre los padres y en relación con los hijos, los modelos paternos y maternos de disciplina y el grado de cooperación, consenso y comunicación familiar. Este contexto proporciona *modelos de cognición internalizada* (Eron, 1987) que pueden ser, por una parte, resultado de deficiencias en la adquisición de habilidades sociales para resolver conflictos más allá de la agresión (Shure y Spivack, 1988), y, por otra parte, el resultado de

un sistema de creencias que legitiman la violencia, por ejemplo, *la idea de que la víctima se merece el castigo* y que *toda agresión se justifica frente a la provocación* (Ascensio, 2011).

Aquellos niños que han sido víctimas o testigos de agresiones familiares serán muy propensos a reproducir prácticas agresivas contra otros y contra sí mismos (Beck, 2003: 48). Al respecto, los estudios sobre la elaboración temprana de representaciones cognitivas plantean que los niños agresivos realizan una atribución hostil del entorno social y lo consideran amenazante y provocador (Eron, 1987). De este modo, los niños agresivos anuncian conductas agresivas en los futuros adolescentes (Eron, 1987), por lo cual puede plantearse la existencia de una organización central de factores (destacando la atribución hostil y el etiquetamiento) que mantienen en estado latente a la agresión como instancia central en el repertorio de respuestas frente al conflicto y, además, con carácter proagresivo.

Los niños que son golpeados y humillados muchas veces por causas que no pueden controlar, como orinarse accidentalmente en la cama, no tener hambre cuando los adultos deciden que hay que comer, derramar una bebida, caerse y lastimarse o ponerse la ropa al revés (Ortega, 2008), y no son respetados por su familia, buscan atención, prestigio y respeto mediante el maltrato a sus pares, especialmente en los escenarios de juego, convivencia y estudio.

Por otro lado, la ira y el enojo surgen de la frustración, y ésta es resultado de la confrontación entre la expectativa sobre las acciones de los demás y la acción real. En ese orden de ideas, Dollard *et al.* (1939) mostraron la fuerte correlación que existe entre la frustración experimentada y el deseo de dañar a otros. Según estos autores, para que la frustración se presente, se precisan algunas condiciones: la expectativa que tiene un individuo de realizar ciertas acciones (o que alguien más las realice) y los impedimentos posteriores para que esto se lleve a cabo. Sin embargo, la frustración es sólo una instigación a la agresión, y la fuerza relativa de la instigación y las inhibiciones con que cuenta el individuo son las que determinarán la escalada de la percepción al acto. En resumen, el acto de maltrato es resultado de una fuerte frustración aunada con una esca-

sa moderación y represión de respuestas agresivas aprendidas durante el proceso temprano de socialización.

No obstante, la frustración puede no conducir a la violencia, sino a la evitación de problemas, a la indiferencia y a la depresión. El hecho de que la respuesta generalizada sea la agresión depende de la interpretación negativa de la frustración, es decir, que ésta se interpreta como ilegítima e injustificada (Silberman y Ramos, 2000). Por ello, es conveniente considerar los factores sociales que influyen en la interpretación de una frustración como injusta e ilegítima, y su relación con acciones de violencia.

Por su parte, Bandura y Huston (1961) reportaron que la reacción agresiva es resultado de modelos adquiridos por experiencias directas e indirectas (familia, grupo, medios de comunicación). Este aprendizaje social de la violencia se transmite de manera intergeneracional mediante recompensas tangibles e intangibles, tales como la aprobación de los adultos, la reducción o el incremento de actos agresivos en contra y diversas autorecompensas. Dicho aprendizaje no necesariamente se manifiesta en actos agresivos; puede permanecer latente hasta que algo instigue su irrupción, pero en el momento en que se presenta la violencia, ésta requiere reforzadores para su continuidad. Éstos pueden ser positivos, como la obtención de bienes materiales o simbólicos y negativos, como evitar o detener un daño (Beck, 2003).

La permanencia de las agresiones como mecanismos de resolución de conflictos puede basarse también en una gratificación diferencial, sustentada en la creencia de que la violencia es justa. Esta forma reactiva de la agresión puede convertirse en violencia instrumental si logra constituirse como medio eficaz para obtener objetivos: la violencia investida de justicia genera la idea de que la víctima provoca y merece la violencia. Este aprendizaje social comienza en la temprana infancia y tiene como entorno inmediato a la familia.

## Conclusiones

Dan Olweus precisó las características del *bullying* o maltrato entre pares y sus diferentes acciones negativas (verbales, físicas y gestuales), señalando como criterio primordial el desequilibrio en la fuerza entre maltratador y maltratado, así como la repetición constante del maltrato (por lo menos una vez a la semana durante seis meses). Aunque Olweus relacionó la palabra *bullying* con maltrato entre estudiantes, lo cierto es que el maltrato entre pares puede observarse en diferentes contextos más allá del contexto escolar.

En los centros escolares no sólo se presenta el maltrato entre pares, sino también diversas formas de violencia que involucran a los diferentes actores del entorno escolar (maestros, conserjes, prefectos, padres de familia, directivos, entre otros). La violencia escolar puede incluir violencias que no son propias del contexto escolar, como vandalismo, disruptividad, indisciplina contra las normas escolares, criminalidad y violencia interpersonal, pero también acciones que son propias de las relaciones escolares, como las llamadas acciones de mala conducta o indisciplina.

Si bien el MEP no tiene su origen en la escuela, los centros escolares pueden favorecer que éste se presente y perpetúe. Al respecto, Stephenson y Smith (2008) señalaron como aspectos que favorecen el MEP, las áreas difíciles de supervisar, el personal no capacitado y mal pagado, una jornada escolar desorganizada, las reglas flexibles o impunes, los retrasos de los maestros, la falta de registro de incidentes de MEP, las tácticas intimidatorias por parte de los maestros, la primacía de los logros académicos sin considerar el esfuerzo y las diferencias de los alumnos, así como la ausencia de una política escolar clara y consensuada en torno a la aplicación de sanciones.

Los actores del maltrato son intercambiables y representan diferentes papeles, por lo que no debe hablarse de maltratadores potenciales y víctimas crónicas, sin negar que algunas personas ejercen el maltrato o lo sufren de manera más recurrente. Otro actor poco analizado en el tema es el llamado *instigador* que conoce bien los códigos implícitos en la es-



cuela y, sin ser víctima ni maltratador, instiga a la realización de actos de violencia. Este último es capaz de leer los códigos compartidos en torno al maltrato, lo cual remite a un orden implícito de la violencia con códigos ampliamente compartidos. Esto hace necesario trabajar con los espectadores y las normas implícitas, ya que el grupo concede prestigio a quien maltrata, pero también podría censurarlo. En la actualidad, el *bullying* o MEP se relaciona con las redes sociales, los *blogs*, las páginas de internet, lo que da lugar a un maltrato extenso y desinhibido con elevado potencial dañino.

En este artículo, hemos señalado algunos factores individuales, familiares y sociales que favorecen el maltrato (tanto ejercido como recibido), los cuales no son lineales y se relacionan estrechamente. Los factores familiares son de gran relevancia, puesto que los modelos familiares violentos provocan que el niño aprenda a que el uso de la violencia es eficaz para alcanzar sus objetivos, o bien que sienta que el maltrato que recibe es merecido al no poder defenderse.

El maltrato entre pares tiene consecuencias tanto para quienes lo ejercen como para quienes lo reciben, en especial cuando esto es muy frecuente. Las consecuencias van desde el abandono escolar hasta situaciones tan graves como el homicidio o el suicidio si no se identifican y atienden a tiempo. Por ello, hemos prestado especial atención al trastorno por estrés postraumático (TEPT), que provoca reacciones de intenso miedo, horror o desesperanza.

El maltrato entre pares no surge en la escuela, sino que las experiencias familiares tempranas de los niños influyen en su ulterior comportamiento, ya sea que ejerzan o no el maltrato, pues les proporcionan *modelos de cognición internalizada* que se relacionan con la adquisición de habilidades sociales para resolver conflictos más allá de la agresión, y también con creencias que legitiman la violencia.

Es indudable que los niños que son golpeados y humillados muchas veces por causas que no pueden controlar, y no son respetados por su familia, buscan atención, prestigio y respeto mediante el maltrato a sus pares, especialmente en los escenarios de juego, convivencia y estudio. Esto

también puede tener como consecuencia que se conviertan en víctimas y guarden silencio al respecto para no parecer “débiles”.

Por secuencia lógica, los niños nacen en una familia con sus propias características psicodinámicas, ideoculturales, en función de la sociedad a la que pertenecen y en la que han vivido. Por ello concordamos con Carozzo (s. f.) en que existe una gran responsabilidad de la familia, y que el maltrato entre pares y otras formas de violencia están seriamente mediadas por la ideología y cultura imperante. Por otro lado, el aprendizaje social de la violencia se transmite por medio de recompensas tangibles e intangibles, como la aprobación de los adultos y la obtención de bienes materiales o simbólicos.

La permanencia del maltrato para “resolver” conflictos se sustenta en la creencia de que la violencia es justa y un medio eficaz para obtener objetivos. Este aprendizaje social comienza en la temprana infancia y tiene como entorno inmediato a la familia. Por ello existe una gran responsabilidad de la familia cuando se presenta el maltrato entre pares y otras formas de violencia, y es importante renunciar a la idea de que las escuelas son las únicas generadoras del maltrato o el escenario exclusivo donde éste se presenta.

Los individuos son socializados en función del medio en el que se desarrollan. La familia es la primera instancia que le proporciona un conjunto de modelos socioculturales y mecanismos específicos para afrontar los conflictos. El conflicto siempre está presente en las relaciones sociales, pero la forma de afrontarlo o resolverlo depende de los mecanismos culturales con que se cuenta. Así, lo aprendido vicariamente cobra singular importancia. Es indudable que el sistema social dominante, con sus modelos de relaciones sociales e interpersonales, promueve y recompensa las relaciones de violencia y abuso que se manifiestan en el escenario escolar.

Al respecto, Avilés (2003) afirma que la valoración del poder, del dinero, del éxito, de los bienes de consumo, la glorificación del machismo con el ensalzamiento de la masculinidad y la violencia como herramienta de uso corriente en los medios, son condiciones que generan un clima de tensión estructural que ayuda al mantenimiento de conductas agresivas.

Esto había sido pronosticado por Fromm (1990), cuando señaló que en la sociedad contemporánea se ha cosificado al hombre y se valora el tener por encima del ser. Esa reflexión sienta las bases para comprender por qué la familia, y por supuesto la sociedad, ha transformado sus valores y ha favorecido el incremento de la violencia, la desesperanza, la improductividad y la soledad.

## Referencias

- Ader, R. y Cohen, N. (1975). Behaviorally conditioned immunosuppression. *Psychosomatic Medicine*, 37, 333-340.
- Ascensio, C. (2011). “*Le voy a cantar un tiro*”. *Apuntes sociológicos sobre los códigos de la violencia escolar en secundarias públicas de la ciudad de México. Un estudio de caso*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Avilés, M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato en el alumnado*. Bilbao: Estee-Eilas. Recuperado de <http://www.acosomoral.org/pdf/bullying1.pdf>
- Bandura, A. y Walters, R. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bandura, A. y Huston A. (1961). Identification as a process of incidental learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 311-318.
- Bandura, A.; Ross, D. y Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Beck, A. (2003). *Prisioneros del odio: Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. México: Paidós.
- Blais, M.; Gervais, J. y Hébert, M. (2014). Internalized homophobia as a partial mediator between homophobic bullying and self-esteem among youths of sexual minorities in Quebec (Canada). *Cien Saude Colet*, 19 (3), 35-727.
- Cía, A. (2001). *Trastorno por estrés postraumático. Diagnóstico y tratamiento integrado*. Buenos Aires: Imaginador.
- Corona, G. (2004). El sistema de reportes y sanciones aplicados a la indisciplina en una escuela secundaria. En Furlán, A.; Saucedo, C. y Lara, B. (coords.),

- Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros educativos.* Guadalajara: Centro universitario de Ciencias de la Salud.
- Dollard, J.; Doob, L.; Miller, N.; Mowrer, O. y Sears, R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Elliot, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Eron L. D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42, 435-442.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Fromm, E. (1990). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frost, L. (2008). La escuela primaria. En Elliot, M. (coord.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 103-109). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Furlán M., Saucedo C. y Lara, B. (2004) *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Heinemann, P. (1972). *Group Violence Among Children and Adults*. Estocolmo: Natur och Kultur.
- Hernández, M. y Solano, I. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED*, 10 (1), 17-36.
- Jones, E. (2008). Aspectos prácticos en el manejo de las intimidaciones y la conducta en secundaria. En Elliot, M. (coord). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 79-103). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Jones, F. (1994). *Murderous Innocents. True Stories of Children Who Kill*. Londres: Headline Book Publishing.
- Loeber, R. y Farrington, D. (1998). *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*. Thousand Oaks: Sage.

- Medline Plus. Trastorno de estrés postraumático. *Medline Plus*. Recuperado de <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/000925.htm>
- Melero, J. (2006). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Moore, B. (2007). *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*. México: IIS-UNAM.
- Morduchowicz, R. (2010). *El capital cultural de los jóvenes*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Oliveira, W. A.; Silva, M. A.; Mello, F. C.; Porto, D. L.; Yoshinaga, A. C. y Malta, D. C. (2015). The causes of bullying: results from the National Survey of School Health (PeNSE). *Revista Latinoamericana de Enfermagem*. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25885363>
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48, 978-987.
- (1978). *Aggression in the Schools*. Nueva York: Wiley.
- (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1993). *Bullying at school: What We Know and What We Can Do*. Malden: Blackwell Publishing.
- (2001). *Olweus' Core Program Against Bullying and Antisocial Behavior: A Teacher Handbook*. Bergen: Research Centre for Health Promotion.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Pan, S. W. y Spittal, P. M. (2013). Health effects of perceived racial and religious bullying among urban adolescents in China: a cross-sectional national study. *Glob Public Health*, 8 (6), 685-97.
- Pearce, J. (2008) ¿Qué se puede hacer con el agresor? En Elliot, M. (coord.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 157-187). México: Fondo de Cultura Económica.

- Pinheiro, P. S. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Recuperado de [www.unicef.org/lac/Informe\\_Mundial\\_Sobre\\_Violencia\\_1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)
- Raine, A. (1993). *The Psychopathology of Crime. Criminal Behavior As a Clinical Disorder*. Londres: Academic Press.
- Robins, L. (1978). Sturdy childhood predictors of adult antisocial behaviour: Replication from longitudinal studies. *Psychological Medicine*, 8, 611-622.
- Rodríguez, E. (2011). *Jóvenes y violencias en América Latina: aprendizajes y desafíos a priorizar, para mejorar el impacto de las políticas públicas*. (En el foro internacional *Pensar el futuro: la prevención que México necesita*). México.
- Roesch, R. (2007). Delincuencia juvenil: riesgos y prevención. En Sabucedo, J. y Sanmartín, J. *Los escenarios de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Sabucedo, J. y Sanmartín, J. (2007). *Los escenarios de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: The structure of adolescents, self-concept and its relation to their social behavior. *Journal of research of adolescence*, 3, 333-354.
- Sansone, A. Lam, C y Wiederman, M. (2013). Victims of bullying in childhood, criminal outcomes in adulthood. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 17 (1), 69-72.
- Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 641-668.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of aggressors and victims in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Selye, H. (1952). *Endocrinología*. Barcelona: Salvat Editores.
- Selye, H. (1975). Confusion and controversy in the stress field. *Journal of Human Stress*, 1 (2), 37-44.
- Serrano, A. (2008). Estrategias para afrontar la violencia escolar. En Elliot, Michele, (coord). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (81-96). México: Fondo de Cultura Económica.
- Shure, G. y Spivack, M.B. (1988). Interpersonal cognitive problem-solving. En Price, R.; Cowen, E.; Lorion, R. y Ramos-McKay (eds.), *14 Ounces of Pre-*

- vention: A Casebook for Practitioners*. Nueva York: American Psychological Association.
- Silberman, S. y Ramos, L. (2000). *Medios de comunicación y violencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stephenson, P. y Smith, D. (2008). Por qué algunas escuelas no tienen acosadores. En M. Elliot (coord.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, (pp. 19-39). México: Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, M. (2010). Desafíos de una relación en crisis: educación y jóvenes mexicanos. En Reguillo, R. (comp.), *Los jóvenes en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ttofi, M.; Farrington, D.; Lösel, F. y Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: a systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21 (2), 9-80.
- Trianes, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Tucker, C.; Finkelhor, D.; Turner, H. y Shattuck, A. (2013). Association of sibling aggression with child and adolescent mental health. *Pediatrics*. 132 (1), 79-84. doi: 10.1542/peds.2012-3801
- Voors, W. (2000). *Bullying. El acoso escolar. El libro que todos los padres deben conocer*. Barcelona: Oniro.
- Whitney, I. y Smith, P. (1993). *A Survey of the Nature and Extent of Bully/Victim Problems in Junior/Middle and Secondary Schools*. Sheffield: University of Sheffield.
- Yen, C. F.; Yang, P.; Wang, P. W.; Lin, H. C.; Liu, T. L.; Wu, Y. Y. y Tang T. C. (2014). Association between school bullying levels/types and mental health problems among Taiwanese adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 55 (3), 405-13.