

Rol de participación en *bullying* y su relación con la ansiedad

BRENDA MENDOZA GONZÁLEZ* | CAROLINA ROJAS GONZÁLEZ**
ALFREDO BARRERA BACA***

La investigación se propuso conocer las diferencias entre grupos de alumnos que participan en *bullying* en función de la variable ansiedad. Participaron 1 mil 190 estudiantes (599 alumnas y 591 alumnos), de entre 9 y 16 años de edad ($M=11.44$; $DT=1.7$): 574 alumnos de educación primaria y 616 alumnos de educación secundaria, inscritos en 11 escuelas de educación pública del Estado de México. Se aplicaron dos instrumentos, el primero para medir *bullying* y el segundo para evaluar ansiedad (CMAS-R). Los resultados identifican cinco roles de participación en violencia y *bullying*. El contraste de medias señala diferencias significativas en los grupos de víctimas de *bullying*, y alumnado víctima-acosador, en función de la variable ansiedad. Los resultados demuestran que el grupo de alumnos que exhiben mayor ansiedad son los víctima/acosador y los víctima, y el alumnado que menos ansiedad exhibe son los que no se involucran en *bullying*.

Palabras clave

Agresión
Ansiedad
Violencia escolar
Comportamiento agresivo
Educación básica

The purpose of the research presented was to study differences among groups of students participating in bullying in relation to the variable of anxiety. Participating in the study were 1,190 students (599 females and 591 males) between 9 and 16 years of age ($M=11.44$; $DT=1.7$), with 574 from elementary education and 616 from secondary education, enrolled in 11 public schools in the state of Mexico. Two instruments were applied, the first to measure bullying and the second to evaluate anxiety (CMAS-R). The results identified five roles of participation in violence and bullying. Differences in the means calculated indicate significant differences among the groups of victims of bullying and victims-bullies in relation to the anxiety variable. The results demonstrate that the group of students exhibiting greater anxiety are the victims-bullies and the victims, and the students exhibiting less anxiety are those not involved in bullying.

Keywords

Aggression
Anxiety
School violence
Aggressive behavior
Basic education

Recepción: 20 de marzo de 2017 | Aceptación: 27 de abril de 2017

* Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (México). Posdoctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México (México); doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (España). Analista conductual aplicada. Investigadora SNI I. Líneas de investigación: construcción de programas de intervención en problemáticas socialmente relevantes, con especial atención al desarrollo de comportamiento agresivo y delictivo; victimización hacia la niñez. Publicación reciente: (2017), *Manual de auto control de enojo*, México, Pax-México. CE: brenmx@yahoo.com.mx

** Integrante del Consejo Cívico Atizapán A.C. (México). Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Línea de investigación: convivencia escolar, prácticas de crianza y familia. Publicación reciente: (2016, en coautoría con B. Mendoza, R. Sánchez de la Peña y F. Pedroza), "Disminución del acoso escolar desde la familia: intervención en Sistema Municipal DIF Atizapán de Zaragoza", en J.A. Vera y A.A. Valdés (eds.), *La violencia escolar en México*, México, AM Editores. CE: sociologacarolrojas@gmail.com

*** Rector de la Universidad Autónoma del Estado de México (México). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona (España). Líneas de investigación: educación superior, educación basada en competencias, transferencia de tecnología educativa, evaluación de centros escolares y profesorado. CE: barrera7_1@hotmail.com

INTRODUCCIÓN¹

En Latinoamérica la investigación formal sobre el *bullying* o acoso escolar comenzó a desarrollarse recientemente; hasta hace poco aún se debatía sobre la traducción al castellano del término, ya que se desconocían los acuerdos a los que se había llegado en Europa desde hace una década (Mendoza, 2014). Incluso se ha detectado la dificultad que tienen los docentes para definir y describir este término, lo que afecta directamente la intervención del profesor como agente de cambio para mejorar la convivencia entre escolares (Valdés *et al.*, 2014).

Hoy en día los estudios todavía se centran en describir la prevalencia de *bullying* (Gómez, 2013) o identifican únicamente roles en el ciclo de este fenómeno (Albores *et al.*, 2011). Su estudio se ha extendido a niveles de educación media superior y superior, así como en población rural y urbana, y se afirma que en las escuelas del medio urbano se presenta más el comportamiento agresivo que en las del rural (Mendoza *et al.*, 2016). Recientemente, en la agenda de gobierno en países como México (PND, 2013), se determinó la necesidad de estudiar este fenómeno en un sentido ecológico que involucre todos los factores que influyen en él; ello debido a que se ha comprobado que el establecimiento de medidas disciplinarias, como única estrategia, no es suficiente para atender y prevenir el acoso escolar debido a su origen multifactorial (López y Ramírez, 2014). Entre los factores que lo provocan destacan los sociales, como los estereotipos de género y la violencia de género (Mingo, 2010).

La violencia escolar incluye agresiones físicas, verbales, sexuales, exclusión y *bullying*. A este último se le considera un problema mundial de salud y una violación al derecho que tienen los niños y niñas a la educación. Las cifras más recientes señalan que en 18 países, 25 por ciento del alumnado ha sufrido *bullying*

por su apariencia física, por motivos de género o por su origen étnico (UNESCO, 2017).

A partir del análisis de los roles de participación en el *bullying*, se ha identificado que participan la víctima, el agresor, el espectador, y aquellos que cumplen un doble rol (víctima-acosador), así como el alumnado que no participa, y al cual se le denomina “no involucrado” (Solberg *et al.*, 2007; Méndez y Cerezo, 2010; Mendoza, 2011; Terrazo *et al.*, 2011). Lo anterior ha llevado a la descripción de cada uno de los actores. Se ha encontrado que las víctimas tienen bajo nivel de autoestima (Olweus, 2001; Gini y Pozzoli, 2013); son más inseguros, ansiosos y depresivos (Slee y Rigby, 1993; Hawker y Boulton, 2000); no cuentan con redes sociales y sus autoevaluaciones son negativas (Gini y Pozzoli, 2013; Solberg y Olweus, 2003).

Por su parte, el alumnado con doble rol (víctima/acosador) exhibe conducta antisocial (Andreou, 2000), con pobre ajuste social, depresión e hiperactividad (Austin y Joseph, 1996; Gini y Pozzoli, 2013), e ideación suicida, incluso más que el alumnado víctima (Borowsky *et al.*, 2013); además, exhibe mayor comportamiento disruptivo en el aula, mayor conflicto con el profesorado y mayor acceso a drogas (estos alumnos fuman e ingieren bebidas alcohólicas) (Mendoza *et al.*, 2015). Con respecto al rol de acosador (*bully*), los alumnos exhiben comportamiento disruptivo y tienen dificultades en su adaptación al medio escolar (Mendoza y Pedroza, 2015), consumen alcohol y drogas (Gini y Pozzoli, 2013), y exhiben agresión hacia el profesorado mediante burlas, amenazas e incluso agresiones directas hacia él o sus pertenencias (Mendoza, 2011).

En general, los alumnos que desempeñan el rol de víctima y de víctima/acosador muestran más problemas psicosomáticos y mayores dificultades en adaptación, incluso en mayor medida que el alumnado que desempeña el rol de acosador o *bully* (Gini y Pozzoli, 2013);

¹ Se agradece a la Secretaría de Educación Pública y a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) por su apoyo para el desarrollo de este proyecto (número de registro 4131/2016SF, Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMex).

se ha identificado la asociación entre el rol de víctima y víctima/acosador con abuso sexual infantil (Mendoza, 2015), auto lesiones (*cutting*), problemas de salud mental, constantes huidas de casa, e ideas o intentos de suicidio (Borowsky *et al.*, 2013).

Con respecto a la variable ansiedad, ésta tiene un valor adaptativo y de sobrevivencia en los seres humanos, es decir, facilita el cumplimiento de metas y señala la proximidad de un evento amenazador; sin embargo, cuando la ansiedad rebasa los límites de la normalidad provoca manifestaciones patológicas que dificultan la adaptación del individuo (Friman *et al.*, 1998).

La ansiedad se ha estudiado a partir del desajuste psicológico de los niños, y se asocia con la soledad, el temor, la culpa, la desconfianza y/o la angustia, que impiden la adaptación del niño en los contextos en los cuales se desarrolla (Achenbach y Edelbrock, 1987).

La evidencia empírica señala que en la edad escolar la ansiedad se relaciona con dificultades académicas (Moreno *et al.*, 2009) y con escasas relaciones con sus pares (Cobhan *et al.*, 1998); además, se ha observado que en esta edad los niveles de ansiedad se incrementan cuando aumenta la motivación por ser socialmente reconocidos (Cecilio y Alves, 2012), y que el alumnado con perfil de *bully* y con doble rol busca obtener la atención y reconocimiento de sus pares a través de protagonismo negativo (Mendoza, 2014). La ansiedad está ligada con el éxito o el fracaso en el contexto escolar (García-Fernández *et al.*, 2013), así como con el éxito en otras áreas como la laboral: actualmente los empleadores buscan contratar gente que cuente con ciertas competencias desarrolladas desde la educación básica, entre ellas la de adaptarse a situaciones nuevas; y esta competencia está estrechamente relacionada a la ansiedad (Silva, 2016).

Existen muy pocos estudios que relacionen las variables ansiedad y *bullying*; uno de ellos propone una escala de ansiedad como estrategia de diagnóstico de *bullying* en niños de educación primaria (Gillis *et al.*, 2005); otro

describe la asociación entre ansiedad social y victimización en adolescentes (Caballo *et al.*, 2011), y demuestra la relación entre depresión, ansiedad, hiperactividad y *bullying* en pacientes psiquiátricos (Hu *et al.*, 2016), así como en estudiantes universitarios (Tomsa *et al.*, 2013).

Desde una perspectiva biológica se identificó que la disposición genética a la ansiedad predice la victimización en *bullying*; sin embargo, a pesar de dicha predisposición de algunos alumnos, la victimización se erradica cuando se operan políticas y programas *anti-bullying* en el aula (Guimond *et al.*, 2015).

Pese a la gran contribución científica internacional respecto del tema, sin embargo, aún queda un vacío en las investigaciones asociadas al *bullying*, especialmente con respecto al rol víctima/agresor, ya que la ansiedad generalmente se asocia a las personas tímidas y socialmente rechazadas, es decir, a las víctimas puras (Kashdan y McKnight, 2010). Lo anterior hace necesario conocer si también se asocia al alumnado con doble rol (víctima-acosador), dado que este perfil comparte algunos de los factores de riesgo individuales con el perfil de víctima (Mendoza y Maldonado, 2017).

Por otra parte, como se establece en la recomendación que recientemente hizo la Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México con respecto a los programas escolares que buscan evitar el comportamiento agresivo entre los escolares, en los programas nacionales existentes para mejorar la convivencia escolar no se vislumbra todavía la integración de variables individuales como la ansiedad (SEP, 2015). Sin duda es necesario hacer un estudio formal de las variables ansiedad y *bullying* en estudiantes de educación básica, toda vez que se ha demostrado empíricamente que se encuentran presentes en estudiantes de este nivel educativo, aunque no se ha reportado aún evidencia empírica que pueda guiar la construcción de políticas públicas, así como de programas de prevención e intervención (Gaeta y Martínez, 2014).

El presente estudio, realizado por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universi-

dad Autónoma del Estado de México (UAEM), busca aportar información que permita responder a la pregunta: ¿qué rol de participación en *bullying* exhibe mayor ansiedad? El objetivo es conocer las diferencias entre grupos de alumnos en edad escolar que participan en *bullying*, en función de la variable ansiedad.

MÉTODO

Muestra

Participaron 1 mil 190 estudiantes de 11 escuelas de educación básica y pública del Estado de México: seis escuelas de educación secundaria y cinco de educación primaria. De ellos, 574 eran alumnos de escuelas primarias (289 mujeres y 285 hombres) y 616 eran alumnos de escuelas de educación secundaria (310 mujeres y 306 hombres). El rango de edad de los participantes era de 8 a 16 años ($M=11$, $DS=1.7$). Los padres de los alumnos dieron autorización por escrito para que sus hijos participaran en el estudio; los alumnos participaron de forma voluntaria.

Las escuelas participantes se eligieron por tener alguna queja de acoso escolar ante el Sistema Municipal del Desarrollo Integral de la Familia, es decir, que el muestreo empleado fue de tipo no probabilístico y por conveniencia. Se identificaron 11 escuelas con quejas, y todas aceptaron participar en el estudio.

Participaron únicamente alumnos de tercero a sexto grado de primaria, con la finalidad de que los déficit en las competencias de lecto-escritura en alumnos de primero y segundo grado de primaria no afectaran la validez de los instrumentos de medición.

Se trata de una investigación cuantitativa, con estudio descriptivo y diseño transversal.

Instrumentos de medición

Cuestionario de evaluación de la violencia y acoso escolar

El “cuestionario de evaluación de la violencia y acoso escolar” (Mendoza *et al.*, 2015) consta de

85 reactivos organizados que permiten identificar la participación del alumno en episodios de acoso escolar como víctima, acosador o testigo. Tiene un índice de confiabilidad de $\alpha=0.95$.

Cuenta con seis factores: el primero mide la frecuencia con la que un alumno recibe comportamiento agresivo de sus pares (20 reactivos); el segundo mide la frecuencia con la que el alumno evaluado acosa a otros pares (20 reactivos); el tercero mide la frecuencia con la que el alumno evaluado observa episodios de agresión entre sus compañeros (20 reactivos); el cuarto mide los agentes sociales a los que el alumnado solicita apoyo en caso de recibir algún tipo de comportamiento agresivo (8 reactivos); el quinto mide el comportamiento del profesorado ante episodios de *bullying* (9 reactivos); y el sexto factor mide el comportamiento del alumno cuando observa agresión entre sus compañeros (8 reactivos). Se utilizó la escala Likert con cuatro niveles de medición: todos los días; dos o tres veces por semana; dos o tres veces al mes; no ha sucedido.

El cuestionario mide la frecuencia con que los alumnos ejercen violencia, son víctimas de ella o son observadores; también mide la posibilidad o no de contar con la ayuda de distintos agentes sociales. En las líneas que siguen se describen los factores que conforman el cuestionario.

Factores como víctima en la escuela

Factor 1. Exclusión. Está conformado por las siguientes situaciones: mis compañeros me ignoran, hablan mal de mí, me rechazan, no me dejan participar, me insultan. La consistencia interna de los cinco reactivos es de 0.80.

Factor 2. Victimización de gravedad media. Formado por las siguientes situaciones: me roban cosas, me esconden cosas, me pegan, me rompen cosas, me llaman por mote que me ofenden o ridiculizan, me amenazan para meterme miedo. El coeficiente alpha es de 0.80.

Factor 3. Victimización de gravedad extrema. Está integrado por las situaciones más graves: me amenazan con armas, me obligan

con amenazas a situaciones de carácter sexual, me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas, me intimidan con frases o insultos de carácter sexual. El coeficiente alpha es 0.80.

Factores como agresor en la escuela

Factor 1. Exclusión y agresión de gravedad media. Incluye las siguientes situaciones: lo rechazan, hablan mal de él o ella, lo insultan, le ponen mote que lo ofenden o ridiculizan, lo ignoran, le impiden participar, le esconden cosas. Coeficiente alpha de 0.87.

Factor 2. Agresión grave: lo obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas, lo obligan con amenazas a situaciones o conductas de carácter sexual, le roban cosas, lo amenazan con armas, le rompen cosas, lo intimidan con frases o insultos de carácter sexual, le pegan o lo amenazan para meterle miedo. Son ocho reactivos, con coeficiente alpha de 0.86.

Factor situación como observador en la escuela

Factor 1. Exclusión: hablan mal de él o de ella, lo ignoran, lo rechazan, no lo dejan participar, lo insultan, le ponen mote que lo ofenden o ridiculizan. El coeficiente alpha es 0.92.

Factor 2. Agresión de gravedad media: le roban cosas, le esconden cosas, le rompen cosas, le pegan, lo amenazan para meterle miedo. El valor del coeficiente alpha es 0.84.

Factor 3. Agresión de gravedad extrema: lo amenazan con armas, lo obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual, lo obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas, lo intimidan con frases o insultos de carácter sexual. El coeficiente alpha es de 0.81.

Escala de ansiedad manifiesta en niños

Otro cuestionario utilizado fue la escala de ansiedad manifiesta en niños (CMAS-R) (Reynold y Richmond, 1997). Este instrumento consta de 37 reactivos (28 para medir *ansiedad* y 9 para medir *mentira*), y está diseñado para valorar el nivel y la naturaleza de la ansiedad en los niños

y adolescentes de 6 a 19 años de edad. El alpha de Cronbach es de 0.80.

La escala CMAS-R consta de cinco puntuaciones: la puntuación de ansiedad total se basa en los 28 reactivos de ansiedad, que están divididos, a su vez, en tres subescalas: ansiedad fisiológica, inquietud/hipersensibilidad y preocupaciones sociales/concentración.

La sub-escala de ansiedad fisiológica se compone de 10 reactivos, e identifica manifestaciones fisiológicas de ansiedad, como dificultades del sueño, náusea y fatiga. Algunos reactivos son: me cuesta trabajo tomar decisiones; me canso mucho; me falta aire; me cuesta trabajo quedarme dormido; me sudan las manos; tengo pesadillas; despierto asustado.

La subescala de inquietud/hipersensibilidad, compuesta por 11 reactivos, está asociada con una preocupación obsesiva acerca de una variedad de cosas, la mayoría de las cuales son relativamente vagas y están mal definidas en la mente del niño; estas manifestaciones se producen junto con miedo a ser lastimado o aislado de forma emocional. Algunos de los reactivos son: me preocupo mucho, muchas cosas me dan miedo, me preocupa lo que la gente diga de mí, me preocupa el futuro, soy nervioso, me preocupa que algo malo me pase.

La subescala de preocupaciones sociales/concentración consta de siete reactivos. Su confiabilidad es comparable con la de la subescala de ansiedad fisiológica, y es particularmente útil para identificar a los niños que tienen problemas escolares. Algunos de sus reactivos son: las cosas son más fáciles para los demás que para mí; siento que a los demás no les gusta cómo hago las cosas; me siento solo aunque esté acompañado; me cuesta trabajo concentrarme en mis tareas escolares; muchas personas están contra mí. Se concentra en pensamientos distractores y ciertos miedos, muchos de naturaleza social o interpersonal, que conducen a dificultades con la concentración y la atención.

Las respuestas de la CMAS-R están dadas en una escala dicotómica. La respuesta "sí" señala

los sentimientos o acciones del niño, mientras que la respuesta “no” indica que el reactivo no lo describe.

Procedimiento

Como ya se dijo, las escuelas participantes fueron seleccionadas debido a que tenían alguna queja de episodios de *bullying*. El objetivo y metodología del proyecto de investigación se presentó a cada una de las escuelas seleccionadas. La participación de cada escuela en el proyecto fue voluntaria. La planeación de la aplicación de los instrumentos se hizo conjuntamente entre el investigador y las autoridades escolares. La participación del alumnado fue voluntaria y confidencial; sus padres brindaron consentimiento por escrito.

Los instrumentos fueron aplicados por los investigadores en el horario y en el contexto escolar, en dos sesiones grupales de 50 minutos cada una; las aulas contaban con iluminación y ventilación adecuadas, y con el material necesario para contestar los instrumentos.

Análisis de datos

Los datos se capturaron y analizaron en el programa SPSS versión 20.0. Con el fin de dar cumplimiento al objetivo planteado se desarrollaron los siguientes análisis:

1. Para identificar los roles de participación en acoso escolar se usó un análisis multivariado, a través de un análisis de *cluster k* de medias, usando los factores *víctima* y *agresor* del cuestionario de evaluación de la violencia y *bullying*. El análisis permitió agrupar al alumnado con características similares (diferentes roles de participación en *bullying*), lo que permitió generar los grupos a través de medias grupales para cada factor del instrumento. Los *cluster* identificados se excluyen entre sí.
2. Para describir cada uno de los roles de participación en acoso escolar (grupos

identificados a través del análisis *k* de medias) en función de la variable ansiedad, se desarrolló un contraste de medias (ANOVA), teniendo como variable dependiente la ansiedad (ansiedad total; ansiedad fisiológica; ansiedad inquietud/hipersensibilidad; ansiedad preocupaciones sociales concentración) y como factor el conglomerado proporcionado por el análisis *k* de medias (roles de participación).

3. Se calculó el tamaño del efecto a través del estadístico *d* de Cohen ($d=0.20$ efecto pequeño, $d=0.50$ medio, y $d=0.80$ grande), con la finalidad de validar la asociación entre las variables rol de participación y ansiedad.

Requisitos estadísticos

Se cumplieron dos condiciones necesarias para el uso de los análisis estadísticos:

1. Se realizó una prueba de bondad de ajuste (prueba de Kolmogorov-Smirnov) con el objetivo de probar o no la hipótesis nula, y así se pudo identificar que la muestra tiene una distribución normal ($p > .05$), por lo que se justificó el uso de pruebas paramétricas.
2. Para el análisis de conglomerados se comprobó, a través de un análisis de correlación de Pearson, que las variables usadas no estuvieran asociadas (relación fuerte).

RESULTADOS

Clasificación del alumnado en función de su participación

Para dar respuesta al objetivo planteado, se identificaron los roles que el alumnado desempeña en situaciones de violencia y *bullying*. El análisis multivariado *k* de medias permitió diferenciar cinco grupos (Tabla 1).

Tabla 1. Medias de conglomerados en situación de violencia y *bullying*

Factor / grupo	Medias de conglomerados				
	1	2	3	4	5
Víctima (agresión extrema)	18.98	8.44	11.08	8.7	25.91
Víctima (agresión media)	9.87	5.2	8	5.61	14.18
Víctima (exclusión)	17.4	9.09	15.21	10.47	24.13
Agresión extrema	20.8	10.17	11.07	10.38	33.47
Agresión media	12.11	5.72	7.35	6.3	17.64
Agresión (exclusión)	9.28	4.53	6.15	5.11	13.11

Factor = se refiere a los factores de víctima y agresor del cuestionario de evaluación de la violencia y *bullying* (Mendoza *et al.*, 2015).

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1 se identifican las medias del puntaje proporcionado a cada uno de los factores como víctima y agresor de exclusión, media y extrema. A continuación se describe cada uno de los cinco conglomerados identificados.

Víctima de violencia escolar: este grupo está conformado por 29 alumnos (2.4 por ciento del total de participantes) que reciben agresión de sus compañeros (agresión extrema, exclusión y gravedad media). De este grupo, 17 por ciento son mujeres (5 alumnas) y el resto (83 por ciento) son hombres (24 alumnos). Las alumnas de este grupo representan el 0.8 por ciento del total de mujeres participantes y los alumnos representan el 4 por ciento del total de los hombres participantes. Todos los/las que componen este grupo reportan ser ignorados, que hablan mal de ellos, son rechazados, no los dejan participar y reciben insultos dos o tres veces en el mes.

No involucrados: este grupo está conformado por 620 alumnos (52 por ciento del total) que no participan como víctimas o agresores en situaciones de violencia escolar y tampoco en acoso escolar. De ellos, 311 son mujeres y 309 son hombres (50 y 50 por ciento). Las alumnas de este grupo representan 52 por ciento del total de mujeres participantes y los alumnos

representan el mismo porcentaje respecto del total de hombres participantes.

Victimas de bullying: este grupo está conformado por 158 alumnos (13 por ciento del total de participantes) los cuales reciben agresiones en la interacción con sus compañeros (agresión extrema y exclusión de gravedad media). El 51 por ciento son mujeres (81 alumnas) y 49 por ciento son hombres (77 alumnos). Las mujeres de este grupo representan el 14 por ciento del total de alumnas participantes, y los hombres representan 13 por ciento del total de alumnos. El alumnado de este grupo reporta que reciben golpes, les esconden las cosas, los ofenden o ridiculizan, y señalan que esto les ocurre cotidianamente (todos los días; dos o tres veces por semana).

Agresor en bullying: este grupo está conformado por 372 alumnos (31 por ciento del total de participantes), los cuales ejercen agresión en la interacción con sus compañeros (agresión extrema, exclusión y gravedad media). En este grupo el 53 por ciento son mujeres (199 alumnas) y el 47 por ciento son hombres (173 alumnos). Las alumnas de este grupo representan el 33 por ciento del total de las participantes y los alumnos representan el 29 por ciento del total de los participantes. El alumnado de este

grupo reporta ejercer hacia sus compañeros todo de tipo de comportamientos agresivos, como obligarlos a hacer cosas que no quieren con amenazas, obligar con amenazas a situaciones o conductas de carácter sexual, les roban cosas, los intimidan con frases o insultos de carácter sexual, y les pegan o amenazan para meterles miedo. Señalan que cotidianamente llevan a cabo estas conductas.

Víctima/agresor en bullying: este grupo está conformado por 11 alumnos (0.92 por ciento del total de participantes), los cuales reciben agresión extrema y exclusión de gravedad media y al mismo tiempo la ejercen hacia otros alumnos. En este grupo, 27 por ciento son mujeres (3 alumnas) y el 73 por ciento restante son hombres (8 alumnos). Las alumnas de este grupo representan el 0.5 por ciento del total de mujeres participantes, y los alumnos representan el 2 por ciento del total de

hombres. Son alumnos que dirigen y ejercen al mismo tiempo comportamiento agresivo extremo (amenazan con armas, amenazan respecto de situaciones de carácter sexual, obligan a otros a hacer cosas que no quieren con amenazas), exclusión y agresión de gravedad media (incluye situaciones como: rechazar, hablar mal de él o ella, insultar, poner motes que le ofenden o ridiculizan, ignorar, impedir que participe y esconderle cosas). Reportan que los episodios ocurren cotidianamente.

Contraste de medias para la variable ansiedad y rol de participación

A continuación se muestran los resultados del contraste de medias, a partir del análisis de varianza, teniendo como variables el conglomerado obtenido y cada uno de los factores del instrumento de ansiedad.

Tabla 2. Análisis de varianza de las variables ansiedad total y participación del alumnado en episodios de violencia y acoso escolar

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (4 y 1185)	<i>p</i>	<i>d</i>
Víctima (violencia escolar)	43.18	6.41	22.544	.001	.66
No involucrados	39.1	5.83	22.544	.001	1.26
Víctimas (<i>bullying</i>)	43.3	6.24	22.544	.001	.69
Agresor (<i>bullying</i>)	40.57	5.58	22.544	.001	.25
Víctima/agresor	46.94	6.51	22.544	.001	1.26

Nota: *M*= media aritmética, *SD*= desviación estándar, *F*= *F* de Fisher-Snedecor; *p*= valor de significancia; *d*= valor del tamaño del efecto *d* de Cohen.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 se resumen las diferencias significativas identificadas entre los cinco grupos en función de la variable ansiedad total. Como puede verse, las pruebas de contraste *post hoc* (Scheffe) señalan al no involucrado con media menor que los grupos víctimas

(*bullying*), agresor (*bullying*), víctima/agresor (*bullying*) y víctima de violencia escolar, siendo que las víctimas de *bullying* tienen medias significativamente mayores a las de agresor, y el alumnado víctima/agresor tiene media significativamente mayor que el agresor o *bully*.

Tabla 3. Análisis de varianza de las variables ansiedad fisiológica y participación del alumnado en episodios de violencia y acoso escolar

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (4 y 1185)	<i>p</i>	<i>d</i>
Víctima (violencia escolar)	15.75	2.44	21.191	.001	.85
No involucrados	13.63	2.5	21.191	.001	.85
Víctimas (<i>bullying</i>)	15.3	2.62	21.191	.001	.65
Agresor (<i>bullying</i>)	14.24	2.33	21.191	.001	.63
Víctima/agresor	16.56	2.60	21.191	.001	1.14

Nota: *M* = media aritmética, *SD* = desviación estándar, *F* = *F* de Fisher-Snedecor; *p* = valor de significancia; *d* = valor del tamaño del efecto *d* de Cohen.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 se resumen las diferencias significativas, las pruebas de contraste *post hoc* (Scheffé) de la variable ansiedad fisiológica y los roles de participación. Como puede verse, los no involucrados presentan media menor que las víctimas de *bullying*, que los agresores,

los víctima/agresor, y las víctimas de violencia escolar; también se identificó que el alumnado víctima de *bullying* presenta media mayor que los agresores. Otra diferencia significativa fue que el grupo víctima de violencia escolar presenta media mayor que el grupo de agresores.

Tabla 4. Análisis de varianza de las variables ansiedad inquietud/hipersensibilidad y participación del alumnado en episodios de violencia y acoso escolar

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (4 y 1185)	<i>p</i>	<i>d</i>
No involucrados	16.35	2.62	7.87	.001	.95
Víctimas (<i>bullying</i>)	17.44	2.79	7.87	.001	.40
Víctima/agresor	18.88	2.70	7.87	.001	.95

Nota: *M* = media aritmética, *SD* = desviación estándar, *F* = *F* de Fisher-Snedecor; *p* = valor de significancia; *d* = valor del tamaño del efecto *d* de Cohen.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 4 se identifican las diferencias significativas identificadas a partir de las pruebas *post hoc* (Scheffé), las cuales señalan

que el grupo de no involucrados presenta media menor que los grupos víctima/agresor y víctimas de *bullying*.

Tabla 5. Análisis de varianza de las variables ansiedad-preocupaciones sociales/concentración y participación del alumnado en episodios de violencia y acoso escolar

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (4 y 1185)	<i>p</i>	<i>d</i>
Víctima (violencia escolar)	10.32	2.15	21.799	.001	.6
No involucrados	9.11	1.82	21.799	.001	.75
Víctimas (<i>bullying</i>)	10.56	2.02	21.799	.001	.75
Agresor (<i>bullying</i>)	9.58	2.13	21.799	.001	.47

Nota: *M* = media aritmética, *SD* = desviación estándar, *F* = *F* de Fisher-Snedecor; *p* = valor de significancia; *d* = valor del tamaño del efecto *d* de Cohen.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 5 se muestran las diferencias significativas identificadas en ansiedad-preocupaciones sociales/concentración, a través de las pruebas *post hoc* (Games-Howell), en donde se puede identificar que el grupo no involucrado tiene media menor que los grupos víctima de *bullying*, víctima de violencia escolar y agresores. El alumnado víctima de *bullying* posee media más alta que los agresores de *bullying*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo el propósito de conocer las diferencias entre grupos de alumnos que participan en *bullying* en función de la variable ansiedad; la primera conclusión se refiere a la identificación de cinco grupos de alumnos: víctima en violencia escolar (2.4 por ciento), víctimas *bullying* (13 por ciento), agresor (31 por ciento), víctima/acosador (0.92 por ciento) y alumnado que no se involucra (52 por ciento). Estos resultados son consistentes con otras investigaciones en las cuales se identificaron los roles de participación desde educación básica hasta bachillerato; en éstas también se demostró que el grupo mayoritario es el denominado no involucrado, y se identificó la presencia de alumnado con doble rol, denominado víctima/acosador (Cerezo, 2009; Crochík, 2015; Mendoza *et al.*, 2016). Este doble rol de participación no había sido considerado en los estudios clásicos del acoso escolar, por lo que su estudio ha contribuido a la identificación de factores de riesgo respecto de la participación en *bullying*.

En el presente estudio se buscó responder a la pregunta de investigación ¿qué rol de participación en *bullying* provoca mayor ansiedad?, a la cual se dio respuesta a partir de la descripción de las diferencias entre los grupos de alumnos (rol de participación en *bullying*) en función de la variable *ansiedad global* (náuseas, fatiga, dificultades de sueño, sudoración de manos, preocupación por el rechazo de los demás, y dificultades de concentración y

retención de información). Así, se identificó que el alumnado que no se involucra en episodios de acoso escolar reporta menos ansiedad que los que cumplen los demás roles; y que son las víctimas de *bullying* las que más la experimentan. Estos resultados coinciden con lo reportado con estudiantes españoles de secundaria, entre quienes se identificó mayor ansiedad en el alumnado con el rol de víctima en *bullying* (León *et al.*, 2015).

Dichos hallazgos se han explicado a través de estudios clásicos en el área que demuestran que la ansiedad afecta la retención de información, así como la concentración, y provoca miedo, pérdida de control y confusión (Beck *et al.*, 1985). Lo anterior representa un estado aversivo para el alumno víctima, que cumple la función de permitirle sobrevivir en ambientes potencialmente peligrosos. Esta adaptación hace que el alumno muestre evidencias fisiológicas del estado de ansiedad en el que se encuentra, como sentir náuseas (Eysenck, 1992).

Los resultados obtenidos complementan a otros en los que se ha identificado un ciclo negativo: ser víctima de acoso escolar provoca una percepción negativa del ambiente escolar que desemboca en un incremento del nivel de ansiedad de los niños y niñas víctimas de *bullying*. Esto se debe a que éstos generalizan la percepción hostil que resulta de ser agredido por sus compañeros, al conjunto del clima de la escuela, lo que a su vez genera graves estados de ansiedad y de aislamiento (Astor *et al.*, 2002; Cerezo, 2001; Pradhan, 2007).

Con respecto a los alumnos que desempeñan el doble rol, se identificó que éstos exhiben más ansiedad que los no involucrados. Tales resultados son consistentes con lo reportado en estudios de *bullying* asociado a las habilidades sociales del alumnado, en los que se incluye el estudio de la ansiedad (Mendoza y Maldonado, 2017): estudios recientes muestran que los estudiantes que no reciben agresiones, y tampoco las dirigen hacia sus compañeros, son los que menos efectos negativos presentan; esto se debe a que no se involucran,

o lo hacen muy poco, en episodios de *bullying* con sus compañeros. Como ya decíamos, los alumnos con doble rol (víctima/acosador) son los que exhiben más efectos negativos relacionados con la ansiedad, como: dificultad para dormir, pérdida de apetito y de interés por cuidar su imagen, sienten tristeza y desesperación (Mendoza, Morales y Arriaga, 2015).

Con respecto al miedo de ser lastimado, y tener una preocupación obsesiva acerca de lo que la gente dice de ellos, acerca de su futuro o de que algo malo les ocurra (ansiedad inquietud/hipersensibilidad) nuevamente los alumnos que no se involucran son los que menos presentan estos síntomas; y es el alumnado víctima/agresor, y víctima de *bullying* el que más la experimentan. Este tipo de ansiedad se relaciona con distorsiones cognitivas (percepciones mal definidas en la mente del niño), aunado al miedo de ser lastimado, o de ser aislado de forma emocional. Recientemente se ha identificado este tipo de ansiedad en estudiantes mexicanos, concretamente en el hecho de que el alumnado victimizado por sus compañeros tiene un déficit en creatividad y en la habilidad para generar y elegir alternativas para solucionar conflictos. Lo anterior se atribuye a las distorsiones cognitivas de pensamiento, como resultado de las cuales los alumnos crean historias de su realidad con base en lo que desean, y no respecto de lo que realmente ocurre en su entorno escolar (Mendoza y Maldonado, 2017).

En otros estudios se ha descrito que ser rechazado por el grupo de iguales trae consigo diversas consecuencias, entre las que destacan problemas de ajuste social, aislamiento y, finalmente, la percepción de sentirse excluido y de no pertenecer al grupo de iguales (Sibaja, 2007); es esto, finalmente, lo que puede explicar la relación entre ansiedad y victimización en episodios de *bullying*.

En síntesis, el estudio demuestra que los alumnos que no se involucran en episodios de acoso escolar son los que reportan menos ansiedad, en contraste con los que sí participan

como víctimas o los que desempeñan el doble rol víctima/acosador. Mendoza y Maldonado (2017) identificaron recientemente que los estudiantes que no se involucran en episodios de *bullying* poseen habilidades sociales que les permiten relacionarse positivamente con sus compañeros de clase (empatía, actitud de servicio y seguridad emocional), y muestran un mayor autocontrol sobre sus impulsos y sus emociones; además, son los que tienen mayores expectativas positivas respecto de las relaciones sociales que establecen con sus pares, y presentan menos distorsiones cognitivas de su realidad cuando viven situaciones problemáticas. Todo lo anterior se traduce en opciones para solucionar los problemas que se les presenten en la convivencia con sus compañeros de escuela.

A partir de los resultados expuestos, y tomando en cuenta los antecedentes empíricos que demuestran que los niveles elevados de ansiedad están asociados a la soledad, al temor, a la culpa y a la desconfianza (Achenbach y Edelbrock, 1987), así como a dificultades académicas (Moreno *et al.*, 2009) y al aislamiento (Cobhan *et al.*, 1998), se propone que el diseño de programas de prevención en *bullying* considere factores individuales como la ansiedad y desarrolle programas integrales que promuevan el entrenamiento en habilidades sociales, comunicación asertiva, resolución no violenta de conflictos y autocontrol de emociones. Lo anterior contribuiría a evitar la afectación de la salud emocional del alumnado que participa como víctima y con el doble rol víctima/acosador.

Para futuras investigaciones, especialmente cualitativas, se sugiere hacer acopio de información más detallada acerca de la experiencia vivencial desde el punto de vista del alumnado víctima y el alumnado con doble rol respecto a los episodios de acoso escolar en los que participan, con el fin de identificar los estados de ansiedad que afectan su adaptación en la vida social, así como su vida académica (concentración, motivación o exclusión en grupos de iguales).

La principal limitante del estudio fue que no se utilizó una muestra representativa de los estudiantes de educación básica del Estado de México, lo que restringe la generalización de

resultados; a pesar de ello, los hallazgos son consistentes con otras investigaciones, como ya se demostró en las discusiones.

REFERENCIAS

- ACHENBACH, Thomas y Craig Edelbrock (1987), *Manual for the Youth Self-Report and Profile*, Burlington, University of Vermont Department of Psychiatry.
- ALBORES, Lilia, Juan Manuel Saucedo, Silvia Ruiz y Eduardo Roque (2011), “El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México”, *Salud Pública de México*, vol. 53, pp. 220-227.
- ANDREOU, Eleni (2000), “Bully/Victim Problems and their Association with Psychological Constructs in 8 to 12-Year-Old Greek Schoolchildren”, *Aggressive Behavior*, vol. 26, núm. 3, pp. 239-268.
- ASTOR, Ron Avi, Rami Benbenishty, Anat Zeira y Amiram Vinokur (2002), “School Climate, Observed Risky Behaviors and Victimization as Predictors of High School Students Fear and Judgments of School Violence as a Problem”, *Health Education and Behavior*, vol. 19, núm. 6, pp. 717-736.
- AUSTIN, Sharon y Stephen Joseph (1996), “Assessment of Bully/Victim Problems in 8 to 11 Year-Olds”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 64, núm. 1, pp. 447-456.
- BECK, Aaron, Gary Emery y Ruth Greenberg (1985), *Anxiety Disorders and Phobias: A cognitive perspective*, Nueva York, Basic Books.
- BOROWSKY, Iris Wagman, Lindsay Taliaferro y Barbara McMorris (2013), “Suicidal Thinking and Behavior among Youth Involved in Verbal and Social Bullying: Risk and protective factors”, *Journal of Adolescent Health*, vol. 53, núm. 1, pp. 4-12.
- CABALLO, Vicente, Benito Arias, Marta Calderero y María Jesús Irurtia (2011), “Acoso escolar y ansiedad social en niños. Análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación”, *Behavioral Psychology*, vol. 19, núm. 3, pp. 591-609.
- CECILIO, Débora y Mariana Alves (2012), “Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas”, *Psico-USF*, vol. 17, núm. 3, pp. 447-55.
- CEREZO, Fuensanta (2001), “Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años”, *Anales de Psicología*, vol. 17, núm. 1, pp. 37-43.
- CEREZO, Fuensanta (2009), “Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas”. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 9, núm. 3, pp. 367-378.
- COBHAN, Vanessa, Mark Dadds y Susan Spence (1998), “The Role of Parental Anxiety in the Treatment of Childhood Anxiety”, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 66, núm. 6, pp. 893-905.
- CROCHÍK, José León (2015), “Hierarchy, Violence and Bullying among Students of Public Middle Schools”, *Paidéia*, vol. 26, núm. 65, pp. 307-315.
- EYSENCK, Michael (1992), *Anxiety: The cognitive perspective*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- FRIMAN, Patrick, Steven Hayes y Kelly Wilson (1998), “Why Behavior Analysts Should Study Emotion: The example of anxiety”, *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 31, núm. 1, pp. 137-156.
- GAETA, Laura y Valentín Martínez (2014), “La ansiedad en alumnos mexicanos de primaria: variables personales, escolares y familiares”, *Revista Iberoamericana de Educación*, monográfico, núm. 66, pp. 45-58.
- GARCÍA-Fernández, José, María Martínez-Montea-gudo y Cándido Inglés (2013), “¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico?”, *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, vol. 4, núm. 1, pp. 63-76.
- GILLIS, John, Natali Nadeau y Marvin Claybourn (2005), “The Child Anxiety Scale as a Potential Screening Device for Bullying in Young Children”, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, vol. 5, núm. 1, pp. 71-76.
- GINI, Gianluca y Tiziana Pozzoli (2013), “Bullied Children and Psychosomatic Problems: A meta-analysis”, *Pediatrics*, vol. 132, núm. 4, pp. 720-729.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015), *Manual para el docente. Proyecto a favor de la convivencia escolar*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Gobernación (2013), *Plan nacional de desarrollo (PND) 2013-2018*, México, SEGOB.
- GÓMEZ, Antonio (2013), “Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias

- de Colima”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, pp. 839-870.
- GUIMOND, Fanny Alexandra, Mara Brendgen, Frank Vitaro, Ginette Dionne y Michel Boivin (2015), “Peer Victimization and Anxiety in Genetically Vulnerable Youth: The protective roles of teachers’ self-efficacy and anti-bullying classroom rules”, *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 43, núm. 6, pp. 1095-1106.
- HAWKER, David y Michael Boulton (2000), “Twenty Years’ Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 41, núm. 4, pp. 441-455.
- HU, Huei-Fan, Wen-Jiun Chou, Cheng-Fang Yen (2016), “Anxiety and Depression among Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: The roles of behavioral temperamental traits, comorbid autism spectrum disorder, and bullying involvement”, *Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, vol. 32, núm. 2, pp. 103-109.
- KASHDAN, Todd y Patrick McKnight (2010), “The Darker Side of Social Anxiety: When aggressive impulsivity prevails over shy inhibition”, *Psychological Science*, vol. 19, núm. 1, pp. 47-50.
- LEÓN, Benito, Elena Felipe, María Isabel Polo y Fernando Fajardo (2015), “Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de *bullying*”, *Anales de Psicología*, vol. 31, núm. 2, pp. 600-606.
- LÓPEZ, Lara y Antonia Ramírez (2014), “Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 145, pp. 32-50.
- MÉNDEZ, Inmaculada y Fuensanta Cerezo (2010), “*Bullying*: análisis de conductas de riesgo social y para la salud”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, pp. 257-265.
- MENDOZA, Brenda (2011), “*Bullying* entre pares y el escalamiento de agresión en la relación profesor-alumno”, *Psicología Iberoamericana*, vol. 19, núm. 1, pp. 58-71.
- MENDOZA, Brenda (2014), *Los múltiples rostros del acoso escolar*, México, PAX.
- MENDOZA, Brenda (2015), *Bullying, familia y escuela. Protegiendo juntos*, México, Pax-México.
- MENDOZA, Brenda y Victoria Maldonado (2017), “Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica”, *Ciencia Ergo-Sum*, vol. 24, núm. 2, pp. 109-116.
- MENDOZA, Brenda y Francisco Javier Pedroza (2015), “Evaluación de un programa de intervención para disminuir conducta disruptiva y acoso escolar”, *Acta de Investigación Psicológica*, vol. 5, núm. 2, pp. 1947-1959.
- MENDOZA, Brenda, Ana Cervantes y Francisco Javier Pedroza (2016), “Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano en alumnado adolescente”, *Investigación y Ciencia*, vol. 24, núm. 67, pp. 62-70.
- MENDOZA, Brenda, Tania Morales y Yazmín Arriaga (2015), “Variables proximales relacionadas con violencia y *bullying* en bachillerato”, *Revista de Psicología y Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 185-200.
- MENDOZA, Brenda, Ana Cervantes, Francisco Javier Pedroza y San Juana Aguilera (2015), “Estructura factorial y consistencia interna del cuestionario para medir *bullying* y violencia escolar”, *Revista Ciencia UAT*, vol. 10, núm. 1, pp. 6-16.
- MINGO, Araceli (2010), “Ojos que no ven... Violencia escolar y género”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 130, pp. 25-48.
- MORENO, Jaime, André Escobar, Anderssen Vera, Diego Beltrán e Ivonne Castañeda (2009), “Asociación entre ansiedad y rendimiento académico en un grupo de escolares”, *Psychologia. Avances de la Disciplina*, vol. 3, núm. 2, pp. 109-130.
- OLWEUS, Dan (2001), “Peer Harassment: A critical analysis and some important issues”, en Jaana Juvonen y Sandra Graham (coords.), *Peer Harassment in School: The plight of the vulnerable and victimized*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 3-20.
- PRADHAN, Manju (2007), “Adolescent Relational Victimization and Gender Differences in Social-Psychological Adjustment”, *The Sciences and Engineering*, vol. 67, núm. 67, pp. 60-73.
- REYNOLD Cecil y Bert Richmond (1997), “Escala de ansiedad manifiesta en niños, CMAS-R”, México, Manual Moderno.
- SIBAJA, Dánae (2007), “La competencia social en relación con el rechazo de los pares en niños de educación primaria”, *Psicología Iberoamericana*, vol. 15, núm. 2, pp. 51-60.
- SILVA, Marisol (2016), “Competencias de estudiantes iberoamericanos al finalizar la educación secundaria alta”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 152, pp. 88-108.
- SLEE, Phillip Thomas y Ken Rigby (1993), “The Relationship of Eysenck’s Personality Factors and Self-Esteem to Bully-Victim Behaviour in Australian Schoolboys”, *Personality and Individual Differences*, vol. 14, núm. 2, pp. 371-373.
- SOLBERG, Mona y Dan Olweus (2003), “Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire”, *Aggressive Behavior*, vol. 29, pp. 239-268.
- SOLBERG, Mona, Dan Olweus e Inger Endresen (2007), “Bullies and Victimims at School: Are they the same pupils?”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, núm.1, pp. 441-464.
- TERRAZO, Mónica, Santiago de Ossorno, Javier Martín y Rosario Martínez (2011), “Social Characteristics in Bullying Typology: Digging deeper into description of bully-victim”, *Pro-*

- cedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 29, pp. 869-878.
- TOMSA, Raluca, Cristina Jenaro, Marilyn Campbell y Denisa Neacsu (2013), "Student's Experiences with Traditional Bullying and Cyberbullying: Findings from a Romanian sample", *Social and Behavioral Sciences*, vol. 78, pp. 586-590.
- UNESCO (2017, 16 de enero), "La UNESCO toma medidas contra la violencia escolar y el acoso", comunicado de prensa, en: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco_takes_action_on_school_violence_and_bullying/ (consulta: 25 de enero de 2017).
- VALDÉS Cuervo, Ángel Alberto, Nenninger Estévez, Haydeé ETTY y Agustín Manig Valenzuela (2014), "Creencias de docentes acerca del bullying", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 145, pp. 51-64.