



BULLYING EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE MÉXICO: POBLACIONES EN RIESGO, DIVERSIDAD Y DISCRIMINACIÓN

Humberto Othón Rivera Navarro

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
humberto.rivera@mejoredu.gob.mx

Ma. Edith Vázquez Viquez

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
edith.vazquez@mejoredu.gob.mx

María José Corona Burch

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
maria.corona@mejoredu.gob.mx

Área temática: A.15) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

Línea temática: Bullying y otras formas de la violencia entre pares.

Tipo de ponencia: Reporte parcial o final.



Resumen

Se reporta uno de los resultados de una encuesta sobre acoso (*bullying*) en escuelas secundarias: la asociación entre ser víctima de *bullying* y la pertenencia a grupos históricamente discriminados en México (estudiantes indígenas, con discapacidad, mujeres, de orientación sexual no heterosexual, con menor nivel socioeconómico). El marco conceptual se basa en la literatura sobre la relación del *bullying* con la discriminación a los grupos diversos. La muestra es no probabilística, pero comprende 64,173 estudiantes de 495 secundarias, en las 32 entidades federativas. Se concluye que hay diferencias significativas en la frecuencia de victimización de las y los estudiantes pertenecientes a grupos discriminados y la del resto de estudiantes, de manera que los primeros constituyen grupos de riesgo. También se constata que las y los estudiantes que se perciben con mayor nivel socioeconómico que sus pares reciben acoso con más frecuencia que quienes se consideran del mismo nivel. Se plantea que es indispensable cuestionar los estereotipos y los prejuicios sobre los grupos discriminados si se busca prevenir el *bullying* hacia ellos.

Palabras clave: Acoso escolar, bullying, diversidad, grupos vulnerables, discriminación.

Introducción

Los resultados que se reportan en esta ponencia se derivan de una investigación sobre la prevalencia del acoso escolar y sus factores de riesgo en el nivel secundaria que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) realizó durante 2022 y 2023. Para el diseño del estudio se contó con la colaboración de un equipo del Instituto Tecnológico de Sonora coordinado por el Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo, en el marco de un convenio entre las dos instituciones. Los análisis estadísticos que se reportan en esta ponencia fueron realizados por la Mtra. Sandra Hernández Gonzalez, de MEJOREDU.

En la escuela se reproducen estructuras de poder existentes en la sociedad, así como los prejuicios y estigmas que justifican que haya poblaciones con menos poder y acceso a la riqueza, a las cuales se discrimina porque algunas de sus características se desvían de lo que se considera la norma.

La investigación ha encontrado que los y las estudiantes que ejercen acoso (*bullying*) suelen agredir a compañeros y compañeras que pertenecen a grupos históricamente discriminados, diferentes de la norma, ya sea por su género, condición étnica o racializada, religión, orientación sexual, estatus socioeconómico, discapacidad o tamaño corporal (Jansen et al., 2012; Kopels & Pacey, 2012; Kosciw et al., 2010; Mamun et al., 2013; Rose y Monda-Amaya, 2012 en Chatters & Zalaquett, 2018).

En esta ponencia se busca responder a la pregunta: ¿Los y las estudiantes que pertenecen a grupos históricamente discriminados en la sociedad mexicana son objeto de *bullying* escolar con mayor frecuencia que quienes no pertenecen a dichos grupos? Para ello se planteó la siguiente hipótesis nula:

No existen diferencias significativas en la proporción en la que reciben acoso (victimización) estudiantes:

1. Con discapacidad y sin discapacidad
2. Indígenas y no indígenas
3. Mujeres y hombres
4. Con orientación sexual no heterosexual y con orientación sexual heterosexual
5. Con nivel socioeconómico diferente al de sus compañeros(as) y estudiantes con igual nivel socioeconómico

Marco conceptual

En este estudio, el acoso escolar o *bullying* se conceptualiza como un conjunto de acciones intencionales, repetidas y sin provocación previa, realizadas por uno o varios estudiantes con

el propósito de causar daño o malestar en pares con menor poder (Ostrov et.al 2019). Más que una conducta aislada, se considera un patrón de comportamiento que puede manifestarse en diferentes formas de agresión: físicas, verbales, psicológicas, sociales o relacionales, y sexuales (Antiri, 2016; Espelage et, al. 2018). La condición de ser objeto de *bullying* suele denominarse victimización.

Aunque a menudo se equipara el *bullying* con la violencia escolar en general, el primero es un tipo de la segunda, con características y consecuencias particulares, que puede generar graves problemas en el desarrollo de las víctimas, como baja autoestima, ideaciones e intentos suicidas, dificultad para relacionarse con sus pares, depresión, problemas de aprendizaje entre otros (Hymel y Swearer, 2015). El uso inadecuado de este concepto limita la comprensión del fenómeno y dificulta su investigación (Cornell y Limber 2015 y Evans y Smokowski 2016 en Ostrov, et. al. 2019).

Uno de los elementos constitutivos del concepto de acoso escolar o *bullying* es la diferencia de poder entre agresor y víctima. Esto permite distinguir el *bullying* de otras interacciones violentas que se producen entre adolescentes con similar poder y capacidad de defenderse. El poder en los contextos escolares suele estar relacionado con la popularidad o estatus social. En general, se ha encontrado que las víctimas tienen menos poder cuando se les considera “diferentes” al resto de sus pares, ya sea por su físico, situación económica, sus gustos y aficiones, su identidad étnica, orientación sexual o sus capacidades (Smith y Ananiadou, 2003, Horne y Orpinas, 2003 y Buka y Earls, 1993 en Greif y Furlong, 2006).

Aunque la posición de poder puede cambiar según contextos y culturas específicas, algunos estudios indican la existencia de grupos de estudiantes que son víctimas de *bullying* de manera crónica y en diferentes contextos (Greif y Furlong, 2006). De acuerdo con Gall, Iturriaga, Morales, y Rodríguez (2021) las características de los grupos dominantes se consideran más valiosas y por tanto constituyen la norma, mientras que las características de los grupos dominados se consideran menos valiosas o negativas, por lo que frecuentemente estos grupos son discriminados y rechazados.

Estas estructuras jerárquicas, así como los prejuicios que las sostienen, están incorporados en instituciones sociales como la familia, la escuela, los medios de comunicación, las instituciones religiosas y otras instituciones del Estado. Por ello, la desigualdad y el rechazo a estos grupos no sólo se dan en la relación directa entre las personas, sino que forman un sistema estructural de opresión. Esto hace que, aun cuando las prácticas discriminatorias no sean intencionales, existen porque hay una representación mental socialmente compartida que las justifica (Dijk, 2009).

La escuela, como institución creada para transmitir conocimientos, prácticas culturales y desarrollar procesos de socialización, es un espacio donde se reproducen (y también se pueden cambiar) estas dinámicas. La reproducción de discursos basados en prejuicios, así como la propia estructura institucional que propicia la desigualdad permiten entender por qué hay grupos que son marginados y violentados sistemáticamente tanto dentro como fuera de la escuela. (Bourdieu, 1997)

Por ejemplo, estudios realizados en Estados Unidos y Canadá reportan mayor prevalencia de victimización en estudiantes de minorías étnicas (Peguero y Williams, 2013; Xu et al., 2020, Schumann, Craig, & Rosu, 2013). En este caso, es especialmente relevante el adjetivo de “minoría”, ya que ser atacado no depende únicamente del origen étnico del estudiante sino de la diversidad que se percibe dentro del salón de clases. Se ha encontrado que, cuando el estudiante efectivamente es una minoría dentro de su escuela, es más probable que sea victimizado debido a su identidad étnica/cultural/nacional (Durkin et al., 2012; Larochette, Murphy y Craig, 2010; Moran, Smith, Thompson y Whitney, 2011 en Schumann, et. al. 2013; Minton, 2016).

En un estudio realizado en Estados Unidos, Gönültaş y Mulvey (2021) encontraron que, cuando un estudiante nacional agrede a un estudiante de un grupo inmigrante, los observadores tienen menos actitudes negativas hacia el agresor. La investigación muestra que, cuando los pares intervienen para defender a una víctima, el *bullying* suele detenerse (Salmivalli, Voeten y Poskiparta, 2011, en Gönültaş & Mulvey, 2021). Si como sugiere la evidencia, los pares tienden a intervenir menos y a sentir menos reacciones negativas hacia los agresores cuando la víctima no se considera parte del propio grupo, la agresión hacia grupos minoritarios difícilmente se detendrá.

Respecto al nivel socioeconómico, estudios reportan mayor prevalencia de acoso y victimización en estudiantes de estatus socioeconómico bajo (Hong y Espelage, 2012; Tippett y Wolke, 2014). Adicionalmente, en un estudio comparativo de 37 países realizado por Elgar et al. (2009), se encontró mayor frecuencia de acoso en escuelas donde existen marcadas diferencias socioeconómicas entre sus estudiantes.

También se constata una mayor presencia de victimización hacia estudiantes con discapacidad, sobrepeso u otras diferencias físicas o de aprendizaje. (Thompson et al., 2020; Zeedyk et al., 2014 y Flynt y Morton, 2004, en Swearer y Hymel, 2015) Swearer, et. al. (2012, en Swearer y Hymel, 2015) encontraron que los estudiantes que recibían educación especial, es decir en espacios segregados, tenían mayor riesgo de involucrarse en situaciones de acoso que sus pares con discapacidad en escuelas inclusivas.

Otro grupo de estudiantes que se encuentra en mayor riesgo de sufrir acoso por parte de sus pares son los estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género diversas (Espelage et al., 2019; Camodeca, Baiocob y Posac, 2019). Un estudio realizado en los Estados Unidos señala que el 70% de estudiantes lesbianas, homosexuales, bisexuales y transgénero refieren ser víctimas de acoso verbal, psicológico y social (Kosciw et al., 2018, en Poteat y Vecho, 2015). Esto también ocurre con los y las estudiantes que son percibidos por los demás como parte de este grupo, aunque de hecho no lo sean, y con los y las estudiantes que son percibidos como personas con identidades que no se ajustan a lo que tradicionalmente se considera masculino y femenino (Camodeca, Baiocob y Posac, 2019).

La investigación acerca de las diferencias asociadas al sexo en el acoso y la victimización no son concluyentes. Si bien algunos estudios reportan mayor prevalencia de acoso y victimización en los estudiantes de sexo masculino, otros no encuentran diferencias significativas entre ambos sexos (Hong y Espelage, 2012). Sin embargo, son consistentes los hallazgos sobre la presencia de

mayor frecuencia de agresión física entre estudiantes de sexo masculino y de agresión social entre las de sexo femenino (Hymel y Swearer, 2015; UNESCO, 2019). Estas conductas tienen una estrecha relación con los estereotipos y roles de género impuestos a hombres y mujeres.

Cuando las personas de poblaciones históricamente discriminadas son agredidos debido a características físicas o identitarias que difícilmente pueden modificar, las víctimas tienden a culparse por el *bullying* que sufren, lo que les lleva a padecer, además de los efectos del *bullying*, un desprecio y rechazo a su propia identidad y cultura (Lessard, Watson, y Puhl, 2020).

MEJOREDU (2021) publicó un estudio que reunió hallazgos de estudios nacionales a gran escala sobre violencia escolar en general y aprovechó las bases de datos de algunos de ellos para explorar el tema. En el nivel secundaria se encontró que las y los estudiantes con discapacidad, que no cumplen con los estereotipos masculinos o femeninos (en áreas rurales), de nivel socioeconómico más bajo y los hombres habían experimentado violencia con más frecuencia que el resto.

Metodología

Se llevó a cabo una encuesta en línea cuyos informantes fueron estudiantes, personal directivo y personal docente y de apoyo técnico. La encuesta tuvo un diseño muestral que buscaba representatividad nacional y por tipo de servicio, sin embargo, la tasa de respuesta no fue suficiente para asegurar el carácter probabilístico de la muestra resultante. En todo caso, se obtuvo una gran cantidad de respuestas de estudiantes válidas (64,173) provenientes de 495 escuelas de las 32 entidades federativas, lo que permite ofrecer una visión de la problemática, de los factores asociados y de los grupos de riesgo.

Para esta ponencia se utilizan las respuestas de estudiantes a una escala de victimización por pares, así como algunas de las variables sociodemográficas recopiladas. Dicha escala se compone de 21 reactivos que expresan conductas agresivas de tipo físico, verbal, social y sexual. Fue construida a partir de escalas existentes (Gelfand et al., 1995; Little et al., 2003; Marín-Martínez & Reidl-Martínez, 2013). Además, se redactaron algunos reactivos ex profeso para ella. La pregunta introductoria a los reactivos solicita responder la frecuencia con la que la persona informante fue objeto de conductas agresivas, intencionales, dirigidas a causarle daño, en los últimos tres meses. Con esto se buscó considerar dos de las características del acoso escolar: su intencionalidad y su propósito de causar daño. La característica de repetición se buscó medir mediante la escala de respuesta, que incluyó los siguientes puntos: nunca, 1 vez, 2 o 3 veces, 4 o 5 veces y más de 5 veces. La característica de asimetría de poder no fue abordada directamente, sin embargo, se considera que se puede hablar de asimetría si se experimenta una conducta agresiva repetidamente.

Como parte del proceso de reunir evidencias de validez, especialistas en la materia revisaron la pertinencia de los reactivos, se hizo una evaluación de posibles sesgos en los reactivos (INEE, 2019), se realizaron entrevistas cognitivas para detectar problemas de comprensión y

se efectuó una prueba piloto. Después de la aplicación, la escala se analizó mediante métodos de la Teoría Clásica de la Prueba y de la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI). Estos dos últimos procedimientos arrojaron que la escala es unidimensional con los siguientes indicadores de ajuste: el Alfa de Cronbach fue de 0.88 y el Outfit estuvo entre 0.93 y 1.14. En el análisis factorial confirmatorio el RMSEA es 0.035 y el CFI es 0.975.

Como resultado del análisis por TRI, cada estudiante recibió una puntuación en la escala. Un comité de especialistas determinó los puntos de corte para considerar que una persona se encontraba en una de las siguientes situaciones: no acoso (sin reporte de agresión), riesgo de acoso (agresiones ocasionales, dos a cuatro veces en un periodo de tres meses) y acoso (agresiones frecuentes, más de cinco veces en tres meses).

Dada la no normalidad de la variable victimización se optó por usar un método estadístico no paramétrico para poner a prueba las hipótesis sobre los grupos de riesgo: la prueba H de Kruskal-Wallis. De cualquier manera, se buscó robustecer esta aproximación mediante un método paramétrico, el ANOVA (Games-Howell). Se reportarán ambos resultados.

Resultados

De los 64,173 estudiantes que respondieron el cuestionario, 39.1% de estudiantes pertenecía a escuelas generales públicas, 34% a escuelas técnicas, 12.7% a telesecundarias y 14.1% a privadas. No fue posible la participación de escuelas CONAFE.

El 11% de las y los estudiantes de la muestra se encuentra en situación de acoso (Tabla 1).

Tabla 1. Estudiantes que reportan situaciones de acoso

	Absoluto	%
Sin acoso	57,086	89.0
Acoso	7,087	11.0
Total	64,173	100.0

El nivel de significación de las pruebas Kruskal-Wallis y ANOVA usadas para contrastar las hipótesis fue de $p < 0.05$. Sus resultados coincidieron. Para facilitar la interpretación de dichos resultados se incluyen tablas con el porcentaje de estudiantes que fue objeto de acoso en cada grupo.

Estudiantes con discapacidad y sin discapacidad

Se rechaza la hipótesis nula pues hay una diferencia estadísticamente significativa entre la proporción de estudiantes con discapacidad sensorial (ceguera, baja visión, sordera o hipoacusia) o motriz en situación de acoso (19.3%) y la de estudiantes sin discapacidad (10.5%) (tabla 2).

Tabla 2. Estudiantes con discapacidad sensorial o motriz que reportaron situaciones de acoso.

	Con discapacidad *	Sin discapacidad
Sin acoso	80.7%	89.5%
Acoso	19.3%	10.5%
Total	100.0%	100.0%

* 5.9% de los y las estudiantes

Estudiantes mujeres y hombres

La hipótesis nula se rechaza al haber una diferencia estadísticamente significativa, aunque pequeña, entre la proporción de mujeres en situación de acoso (11.5%) y la de hombres (10.5%) (tabla 3).

Tabla 3. Estudiantes mujeres que reportaron situaciones de acoso.

	Mujeres*	Hombres
Sin acoso	88.5%	89.5%
Acoso	11.5%	10.5%
Total	100.0%	100.0%

* 53.3% de estudiantes

Estudiantes indígenas y no indígenas

Para identificar la pertenencia indígena de las y los estudiantes se les preguntó si hablan una lengua indígena.

Se rechaza la hipótesis nula pues hay una diferencia estadísticamente significativa entre la proporción de estudiantes que hablan una lengua indígena en situación de acoso (13.7%) y la de quienes no hablan una lengua indígena (10.9%) (tabla 4).

Tabla 4. Estudiantes indígenas que reportaron situaciones de acoso.

	Indígena*	No indígena
Sin acoso	86.3%	89.1%
Acoso	13.7%	10.9%
Total	100.0%	100.0%

* 4.8% de estudiantes

Estudiantes de orientación sexual no heterosexual y de orientación sexual heterosexual

Se preguntó a las y los estudiantes su orientación sexual y 79.2% declaró ser heterosexual, 1.0% homosexual, 7.8% bisexual, 6.2% prefirió no decir su orientación sexual, 3.6% dijo no saberlo y 2.1% mencionó tener otra orientación sexual.

Se rechaza la hipótesis nula pues hay una diferencia estadísticamente significativa entre la proporción de estudiantes no heterosexuales (homosexuales, 21.4%; bisexuales, 19.3% y otras orientaciones, 21.5%) y la de estudiantes heterosexuales (9.5%) en situación de acoso (tabla 5).

Tabla 5. Estudiantes no heterosexuales que reportaron situaciones de acoso.

	Heterosexual	Homosexual	Bisexual	Otro
Sin acoso	90.5%	78.6%	80.7%	78.5%
Acoso	9.5%	21.4%	19.3%	21.5%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* 11.4% de estudiantes

Estudiantes con nivel socioeconómico diferente al de sus compañeros(as) y estudiantes con igual nivel socioeconómico

Para identificar el nivel socioeconómico de las y los estudiantes se les preguntó si consideraban que sus recursos económicos, comparados con los de sus compañeros(as) de escuela, eran más bajos, iguales o más altos. El 8.6% de estudiantes percibe tener recursos económicos más bajos, el 5.2% más altos y el 86.2% los mismos recursos.

Se rechaza la hipótesis nula al haber diferencias estadísticamente significativas entre la proporción de estudiantes con nivel socioeconómico diferente al de sus compañeros(as) en situación de acoso y la de estudiantes de igual nivel socioeconómico (tabla 6).

Tabla 6. Estudiantes con nivel socioeconómico diferente al de sus compañeros(as) que reportaron situaciones de acoso.

	Más bajos	Iguales	Más altos
Sin acoso	81.7%	90.3%	78.7%
Acoso	18.3%	9.7%	21.3%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

Conclusiones

Los resultados de la muestra encuestada llevan a concluir, en respuesta a la pregunta planteada, que las y los estudiantes pertenecientes a grupos históricamente discriminados (con discapacidad, mujeres, indígenas, no heterosexuales y con un nivel socioeconómico más bajo que sus pares) fueron objeto de conductas constitutivas de *bullying* con más frecuencia que el resto. Estos resultados están en consonancia con la literatura sobre *bullying* en otros países y con los de estudios sobre violencia escolar en México. A ello se añade que quienes se perciben con un nivel socioeconómico más alto también experimentaron acoso con más frecuencia. Esto sugiere que, si bien la pertenencia a grupos discriminados en la sociedad incrementa el riesgo de victimización, otras formas de estar fuera de la norma y de pertenecer a una minoría también pueden asociarse a ser objeto de *bullying*.

Estos hallazgos ponen en el centro de la discusión sobre *bullying*, violencia y convivencia escolar el asunto de la diversidad y su aceptación. Si bien la violencia se puede atender de varias maneras, estas no pueden soslayar los estereotipos, prejuicios y la discriminación como un sostén de aquella. Mandar un mensaje anti-*bullying* no necesariamente implica que los prejuicios y malos tratos hacia estudiantes que pertenecen a grupos socialmente estigmatizados se acaben. Un ejemplo es el caso de Noruega, país pionero y líder en la implementación de programas contra el *bullying* que, sin embargo, sigue registrando mayor frecuencia de agresión hacia las poblaciones étnicamente minoritarias (Hansen, 2011; Hansen, Melhus, Høggmo, y Lund, 2008; Hansen, Melhus, y Lund, 2010; Hansen, Minton, y Sørli, en prensa, y Hansen y Sørli, 2012 en Minton, 2016).

Esto se debe a que el *bullying* no se da en un vacío político, obedece a una estructura social jerárquica que permite y refuerza este tipo de comportamientos. Si el *bullying* no es únicamente un problema entre individuos con algún tipo de patología, sino un fenómeno grupal y social (Salmivalli, 2010 en Minton, 2016), resulta necesario hacer conscientes los estereotipos, prejuicios y estigmas que existen en las dinámicas de la escuela y en sus diferentes agentes (directivos, docentes, personal administrativo, estudiantes y madres y padres de familia), así como identificar a aquellos grupos que se encuentran en mayor riesgo de sufrir este tipo de violencia para poner en marcha acciones de prevención y atención pertinentes.

Referencias

- Antiri, K. O. (2016). Types of Bullying in the Senior High Schools in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 7(36), 131-138.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México. Siglo XXI Editores.
- Camodeca, M., Baioccob, R., y Posac, O. (2019). Homophobic bullying and victimization among adolescents: The role of prejudice, moral disengagement, and sexual orientation. *European Journal of Developmental Psychology*. 16(5), 503–521. Doi:10.1080/17405629.2018.1466699
- Chatters, S. J., & Zalaquett, C. P. (2018). Bullying Prevention and Prejudice Reduction: Assessing the Outcome of an Integrative Training Program. *The Journal of Individual Psychology*, 74(1), 20-37. DOI:10.1353/jip.2018.0002
- Dijk, T. A. (2009). *Discurso y Poder. Contribuciones a los Estudios Críticos del Discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Elgar, F. J. Craig, W., Boyce, W., Morgan, A., & Vella-Zarb, R. (2009). Income inequality and school bullying: Multilevel study of adolescents in 37 countries. *Journal of Adolescence Health*, 45, 351-359. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.04.004>
- Espegale, D. L., Valido, A., Hatchel, T., Ingram, K. M., Huang, Y., & Torgal, C. (2019). A literature review of protective factors associated with homophobic bullying and its consequences among children & adolescents. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 98-110. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.003>
- Espelage, D. L., Basile, K. C., Leemis, R. W., Hipp, T. N., & Davis, J. P. (2018). Longitudinal Examination of the Bullying-Sexual Violence Pathway across Early to Late Adolescence: Implicating Homophobic Name-Calling. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1880–1893. doi:10.1007/s10964-018-0827-4
- Gall, O., Iturriaga, E., Morales, D., & Rodríguez, J. (2021). *¿Qué es y cómo se manifiesta el racismo?* Ciudad de México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Gelfand, M. J., Fitzgerald, L. F., & Drasgow, F. (1995). The structure of sexual harassment: A confirmatory analysis across cultures and setting. *Journal of Vocational Behavior*, 47(2), 164-177. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1995.1033>
- Gönültaş, S., & Mulvey, K. L. (2021). Bystander responses to bias-based bullying and retaliation: Is retaliation perceived as more acceptable than bias-based bullying? *British Journal of Developmental Psychology*, 39(3), 442–461. doi:10.1111/bjdp.12371
- Greif, J. L., & Furlong, M. J. (2006). Assessment of School Bullying: Using Theory to Inform Practice. *Journal of School Violence*, 5(3), 33-50. doi:10.1300/J202v05n03_04
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior* 17(4), 311-322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>

- Huang, H., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2013). Understanding Factors Associated with Bullying and Peer Victimization in Chinese Schools Within Ecological Contexts. *Journal of Child & Family Studies*, 22(7), 881–892. doi:10.1007/s10826-012-9647-4
- Hymel, S., y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- INEE (2019). *Criterios técnicos específicos para la prevención de sesgo potencial en instrumentos de evaluación educativa*. México: autor.
- Lessard, L. M., Watson, R. J., & Puhl, R. M. (2020). Bias-Based Bullying and School Adjustment among Sexual and Gender Minority Adolescents: The Role of Gay-Straight Alliances. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1094–1109. doi:10.1007/s10964-020-01205-1
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133. <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Marín-Martínez, A., y Reid Martínez, L. (2013). Validación psicométrica del cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 11-36. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100002&lng=es&tlng=es
- MEJOREDU. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala. México: Autor.
- Minton, S. J. (2016). *Marginalisation and Aggression from Bullying to Genocide: Critical Educational and Psychological Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ostrov, J. M., Kamper-DeMarco, K. E., Blakely-McClure, S. J., & Perry, K. J. (2019). Prospective Associations between Aggression/Bullying and Adjustment in Preschool: Is General Aggression Different from Bullying Behavior? *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2572–2585. doi:10.1007/s10826-018-1055-y
- Peguero, A. A., & Williams, L. M. (2013). Racial and ethnic stereotypes and bullying victimization. *Youth & Society*, 45(4), 545-564. <https://doi.org/10.1177/0044118X11424757>
- Poteat, V. P., & Vecho, O. (2015). Who intervenes against homophobic behavior? Attributes that distinguish active bystanders. *Journal of School Psychology*, 54, 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.002>
- Schumann, L., Craig, W., & Rosu, A. (2013). Minority in the Majority: Community Ethnicity as a Context for Racial Bullying and Victimization. *Journal of Community Psychology*, 41(8), 959–972. doi:10.1002/jcop.21585
- Swearer, S., & Hymel, S. (2015). Bullying and Discrimination in Schools: Exploring Variations Across Student Subgroups. *School Psychology Review*, 44(4), 504–509.

- Thompson, I., Hong, J. S., Lee, J. M., Prys, N. A., Morgan, J. T., & Udo-Inyang, I. (2020). A review of the empirical research on weigh-based bullying and peer victimization published between 2006 and 2016. *Educational Review*, 72(1), 88-110. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1483894>
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 104(6), e48-e59.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Francia. Autor. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Xu, M., Macrynika, N. Waseem, M., & Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in bullying: Review and implication for intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 50, 101340. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101340>
- Zeedyk, S. M., Rodríguez, G., Tipton, L. A., Baker, B. L., & Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1173-1183. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.001>