

Impacto del ambiente socio-físico en el maltrato escolar entre pares

Impact of socio-physical environment on the school bullying

Juan Carlos Mazón Sánchez
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Cesáreo Estrada Rodríguez
Facultad de Psicología, UNAM

El objetivo del presente estudio fue evaluar la influencia del ambiente sociofísico en el maltrato escolar entre pares, probando un modelo explicativo del maltrato escolar entre pares o bullying, a partir de variables sociofísicas pertenecientes al contexto escolar. En el modelo se incluyen variables ambientales sociales (apoyo social de pares y de profesores) y físicas (evaluación del ambiente escolar y posibilidad de juego en la escuela). El modelo fue construido a partir de los datos de 344 estudiantes de educación primaria, que contestaron un cuestionario que evaluaba la frecuencia de diversos tipos de violencia (*alfas entre .64 y .85*) y un cuestionario que evaluaba las cuatro variables ambientales incluidas en el modelo (*alfas entre .70 y .82*). El modelo propuesto, mostró tener un ajuste aceptable de acuerdo a las pruebas de la calidad o bondad de ajuste ($\chi^2=156.68$, $P=0.00$, $CFI=0.97$, $RMSEA = 0.06$). Los resultados son coherentes con estudios previos que han señalado la influencia de las variables sociales sobre el maltrato escolar entre pares. En contraparte, los aspectos físicos de la escuela, han sido poco estudiados en el área. Esta podría la principal aportación del presente trabajo.

Palabras claves: bullying, ambiente socio-físico, apoyo social, percepción ambiental.

The aim of the present study was evaluate the influence of the socio-physical environment over the peer victimization or bullying, testing an explicative model of bullying, based on socio-physical variables of the school context. The model includes social environmental variables (social peer support and social teacher support) and physical variables (school environmental assessment and play possibility in the school). The model was derived of the data of 344 primary students. It was administered a questionnaire that measured the frequency of diverse violence types (*alphas between .64 and .85*). Other scale evaluated the four variables included in the model (*alphas between .70 and .82*). The model explained with optimum fit quality ($\chi^2=156.68$, $P=0.00$, $CFI=0.97$, $RMSEA = 0.06$). The results are consistent with previous studies that have noted the influence of social variables on peer victimization in schools. In contrast, the physical aspects of the school, have been little studied in the area. This aspect could be the main contribution of this work.

Keywords: bullying, socio-physical environment, social support, environmental perception.

El bullying, adaptado al español como maltrato escolar entre pares, se ha convertido en los últimos años en un problema de salud pública debido a las consecuencias sociales, psicológicas y médicas que genera para los niños involucrados (Sanders, 2004). En nuestro país, no existen cifras precisas sobre la incidencia de este problema, sin embargo, un estudio del Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2007) indagó sobre el porcentaje en el que los niños recibían o ejercían algunos tipos de agresión. Sus resultados indicaron que estas conductas observan una porcentaje de ocurrencia de entre el 20% y 40%.

Comúnmente, el bullying o maltrato escolar se conceptualiza como un tipo de violencia que ocurre en ambientes escolares, donde son los mismos alumnos quienes agreden a sus compañeros. Se han identificado tres características claves para diferenciarlo de otras conductas disruptivas escolares: 1) engloba conductas intencionales, que muestran la clara intención de generar un daño; 2) se presenta reiterativamente a lo largo del tiempo y 3) involucra una diferencia de poder entre el estudiante que agrede y el que recibe las agresiones (Olweus, 2006).

Olweus (2006) ha identificado diversos roles de participación en el bullying, entre ellos cabe destacar al estudiante que recibe las agre-

siones (víctima), el estudiante que ejerce las agresiones (agresor), el estudiante que recibe agresiones en algún ambiente, pero se convierte en agresor cuando se mueve a otro contexto (agresor-víctima) y los estudiantes no involucrados (testigos).

Múltiples estudios han investigado la variables relacionadas con la incidencia del maltrato escolar entre pares o bullying. A nivel individual, se han identificado variables claves como rasgos emocionales (O'Brennan, Bradshaw & Sawyer, 2009); desordenes conductuales tales como el Trastorno de Déficit de Atención (Bacchini, Affuso & Trotta, 2008); patrones de apego y estilos de crianza (Cenkseven & Yurtal, 2008) e incluso niveles de hormonas como la testosterona (Vaillancourt, deCatanzaro, Duku & Muir, 2009).

Aun cuando muchas de estas investigaciones han sido realizadas en países industrializados, algunas investigaciones en países latinoamericanos han mostrado que el bullying obedece a variables parecidas en este contexto. Romera, Del Rey y Ortega (2011) realizaron un estudio con 3042 estudiantes nicaragüenses, en el que encontraron que el ser varón, manifestar conductas y actitudes antisociales, además de mantener contacto con drogas, eran tres indicadores importantes para que un niño se comportara como agresor.

En años recientes, otras investigaciones se han enfocado en encontrar las causas del bullying no únicamente a nivel individual, sino analizar además el contexto en el que se desarrollan el fenómeno (Swearer & Espelage, 2004). Por tanto, se puede señalar que hay factores ambientales que pueden alentar, disminuir, moderar o mediar la aparición del maltrato escolar entre pares (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009).

Tradicionalmente, se ha conceptualizado el ambiente escolar como un entorno sociofísico que se compone tanto de la infraestructura y objetos palpables existentes en la escuela (edificaciones, espacios y equipamientos), como por los agentes sociales que acuden a ella: alumnos, profesores y trabajadores (Pol y Morales, 1991). Con base en esta conceptualización, para hacer un análisis del entorno escolar es necesario tomar en cuenta estas dos grandes dimensiones: la social y la física.

Respecto a la dimensión social, múltiples estudios han señalado la importancia de la relación con los pares en la dinámica del bullying. Diversos autores han encontrado que sistemáticamente los estudiantes víctimas reportan tener menor apoyo social de pares (Ahmed & Braithwaite, 2004; Calvete, Orue, Estévez, Villardón & Padilla, 2010; Holt & Espelage, 2007; Li, Lynch, Kalvin, Liu & Lerner, 2011; Natvig, Albrektsen & Qvarnström, 2001), más altos niveles de rechazo social y asilamiento (Wei & Chen, 2009) y menor calidad de interacción en las relaciones de amistad con sus compañeros (Bacchini, Esposito & Affuso, 2009) en comparación a los agresores y a los niños no involucrados.

Al respecto de esto, Cerezo (2010) llevó a cabo un estudio con 421 adolescentes españoles a los que su estatus social dentro de sus grupos sociales y su nivel de involucramiento en situaciones de bullying. Sus resultados indicaron que los estudiantes implicados en algún rol de bullying suelen tener un estatus social bajo, además de que suelen percibir el clima social del aula de forma más negativa que los otros estudiantes. Los estudiantes víctimas comúnmente mostraron serias dificultades en sus relaciones interpersonales.

Algunos estudios han ido más allá, al señalar que el nivel de apoyo social varía según el nivel de violencia que los niños han recibido (Natvig, Albrektsen & Qvarnström, 2001). Los resultados de Hold y Espelage (2007) mostraron que también el apoyo social de pares puede fungir como mediador en la aparición de otros problemas asociados como los desórdenes ansioso-depresivos.

Por otro lado, diversas acciones de los profesores han mostrado tener bastante impacto en la incidencia del maltrato escolar entre pares. En el estudio de Barboza y sus colaboradores (2009), se pudo constatar que la apatía del profesor es un fuerte indicador de la incidencia del bullying. En algunos estudios ha sido documentado que los profesores no intervienen en la mayoría de los episodios de maltrato. En el estudio de Atlas y Pepler (1998), quienes utilizaron una metodología observacional, pudieron constatar que los docentes sólo intervinieron en el 18% de los eventos de agresión que fueron identificados.

Adicionalmente, los autores observaron que cuando la cámara utilizada en el estudio estaba visible, los profesores solían intervenir el doble de veces que cuando no se veía. Una razón que podría explicar el porqué los profesores no intervienen siempre en situaciones de bullying, es que carecen de recursos para afrontarlas. Elizalde (2010) aplicó un cuestionario de estrategias de afrontamiento en relación al bullying. Sus resultados señalaron que los profesores perciben el problema como una situación demandante, en la que suelen carecer de recursos para afrontarla.

El apoyo social brindado por los profesores puede ser un factor importante en el maltrato escolar entre pares. Algunos estudios han reportado que los niños involucrados en alguno de los roles del bullying suelen reportar niveles menores de apoyo social de profesores

que los alumnos no involucrados (Berkowitz & Benbenishty, 2012; Cassidy, 2009; Connors-Burrow, Johnson, Whiteside-Mansell, Mckelvey & Gargus, 2009; Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee & Sink, 2009)

El apoyo de los profesores puede ser fundamental para los niños catalogados como víctimas, los datos de Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee y Sink (2009) sugieren que la figura del profesor puede ser la principal fuente de apoyo social para que estos niños afronten las agresiones de sus compañeros. Rodríguez, Vaca, Hewitt y Martínez (2009) llevaron un estudio cualitativo con profesores colombianos en el que exploraron la percepción de éstos sobre el bullying. Sus informantes señalaron que las formas de apoyar a los alumnos implicados en bullying son diversas, que van desde promover la interacción del niño involucrado con otros niños, animarlos a participar en actividades diarias o intervenir ante situaciones agresivas de sus compañeros.

Al respecto de la dimensión física del ambiente, la investigación ha sido hasta el momento escasa. Algunos trabajos en torno al bullying han sugerido que algunas dimensiones del espacio físico podrían relacionarse con el fenómeno. Swearer y Doll (2001) sugieren que el equipamiento y las posibilidades de juego podrían estar relacionados con la incidencia del bullying. Según los datos de Phillip (1995), el tener un mejor espacio para el juego se relaciona con percibir un menor nivel de violencia dentro de la escuela. Por su parte, Weinstein y Pinciotti (1988) reportan el proceso de construcción de un área de juegos en una escuela. Sus datos señalaron que el mejoramiento del espacio de juego fomentaba la interacción social de los niños, además de que se pudo apreciar una disminución de las conductas agresivas de los niños que acudían a la escuela.

Otros trabajos no precisamente enfocados en el bullying han señalado que aspectos tales como la falta de vigilancia, el hacinamiento y el tamaño de la escuela podrían favorecer actos de violencia dentro de la escuela (Wilcox, Augustine & Clayton, 2006).

En esta revisión de la literatura, es notorio señalar que los aspectos sociales del ambiente escolar en relación al bullying han ido en aumento en los últimos años, sin embargo, los aspectos físicos aun no han sido estudiados ampliamente. Por esta razón, el objetivo del presente estudio es evaluar el impacto del ambiente sociofísico sobre la percepción del maltrato escolar entre pares, probando un modelo explicativo del maltrato escolar entre pares o bullying, a partir de variables sociofísicas pertenecientes al contexto escolar

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 344 estudiantes de primaria del cuarto, quinto y sexto grado. Del total, 153 eran hombres y 144 eran mujeres, el resto no señaló su sexo en los cuestionarios de registro. Las edades de los participantes fluctuaron entre un rango de 9 a 13 años, siendo 10.7 años la edad promedio. Fueron estudiantes de cinco escuelas primarias públicas de las delegaciones Iztapalapa, Tlalpan y Cuajimalpa de la Ciudad de México.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron construidos en un trabajo previo, en el se llevó a cabo primero un estudio exploratorio para identificar las principales conductas agresivas presentadas en estudiantes de primaria. Posteriormente, se construyó un cuestionario preliminar el cual fue piloteado para hacer análisis de confiabilidad y validez (Mazón, 2012). Adicionalmente, los instrumentos se diseñaron con diversos apoyos gráficos para facilitar la comprensión y las respuestas de

los estudiantes participantes. A continuación se describen cada uno de ellos.

A. Cuestionario de conductas escolares agresivas: se compone de 27 reactivos, que indagan sobre la frecuencia de ocurrencia de diferentes conductas agresivas, en una escala tipo Likert de 5 niveles de respuesta (1.- *Nunca*, 2.- *Pocas veces*, 3.- *Algunas veces*, 4.- *Muchas veces* y 5.- *Siempre*). Cada reactivo indaga sobre la frecuencia de la conducta reportadas en el rol de víctima y en el rol de testigo. El cuestionario mide 5 factores o tipos de violencia: 1) *Coerción y peleas* (como testigo $\alpha = .85$, como víctima $\alpha = .82$) que incluye conductas como “provocar a pelear”, “empujar” “miradas feas”; 2) *Violencia verbal* ($\alpha = .79$ y $\alpha = .81$) que incluye conductas como “apodos”, “burlas”, “groserías”; 3) *Violencia física* ($\alpha = .76$ y $.75$) que incluye conductas como “patadas”, “jalar el cabello”, “golpes”; 4) *Daños a la propiedad* ($\alpha = .73$ y $.69$) que incluye conductas como “romper cosas”, “quitar cosas”, “esconder cosas” y 5) *Violencia relacional* ($\alpha = .64$ y $.69$), que incluye conductas como “ignorar”, “amenazar”, “humillar”. Para cada conducta, los niños indicaban la frecuencia con la que ellos observaban que ocurría en la escuela (rol de testigo) y la frecuencia con la que ellos mismos eran objeto de ese tipo de agresiones (rol de víctima).

B. Cuestionario de valoración ambiental: se compone de 21 reactivos, que permiten hacer una evaluación del ambiente escolar en cuatro dimensiones. Se trata de preguntas que eran contestadas según una escala tipo Likert de 5 niveles de respuesta (1.- *Pésimo(a)*, 2.- *Malo(a)*, 3.- *Regular*, 4.- *Bueno(a)* y 5.- *Excelente*). En cada pregunta se presentaba un elemento de la escuela, el cual era evaluado según esta escala. Los factores que el cuestionario evalúa son: 1) *Ambiente físico* ($\alpha = .82$) el cual incluye preguntas como “La limpieza de los baños”, “Las sillas de tu salón”, “Las áreas verdes de tu escuela”; 2) *Posibilidades de juego* ($\alpha = .70$), que incluye reactivos como “La facilidad para jugar en el recreo”, “La cantidad de cosas que se pueden jugar en el recreo”, “La diversión durante el recreo”; 3) *Apoyo social de pares* ($\alpha = .79$) con reactivos como “La convivencia con tus compañeros”, “La amistad con tus compañeros”, “El apoyo que te dan tus compañeros” y *Apoyo social de profesores* ($\alpha = .74$) que incluye reactivos como “El apoyo que te da tu maestra”, “La ayuda que te da tu maestra”, “El respeto con el que te tratan los maestros”.

Procedimiento

Para la aplicación de los instrumentos se contó con la ayuda del Programa Escuelas sin Violencia, de la Secretaría de Educación del Distrito Federal. El primer autor llevó a cabo una residencia en el programa durante 18 meses. En una parte de su colaboración, el autor acompañaba a personal del programa a impartir pláticas y talleres en torno al bullying. Durante estas visitas a las escuelas, se solicitó el permiso de las autoridades escolares (profesores de grupo y directores) para aplicar los cuestionarios del presente estudio. Adicionalmente, se solicitó el asentimiento personal de cada niño para contestar los cuestionarios. La aplicación fue de forma colectiva en cada uno de los salones de los estudiantes participantes. Se daban las instrucciones y posteriormente se resolvían las dudas en todos los grupos.

Resultados

Para evaluar el impacto del ambiente sociofísico sobre el maltrato escolar entre pares se utilizó el modelamiento de ecuaciones estructurales, tanto para probar el modelo de medición, como probar el modelo de regresión multivariada.

Para probar el modelo de medición y confirmar la validez de los dos constructos utilizados: las conductas escolares agresivas y la valo-

ración ambiental de la escuela, ambas calificadas por los estudiantes, se realizó un análisis factorial confirmatorio para probar la estructura factorial que se conformó previamente en un análisis factorial exploratorio ya realizado (Mazón, 2012), esta estructura confirmó cargas factoriales muy aceptables con un mínimo de 0.48 a un máximo de 0.85, como podemos observar en la Tabla 1 con las cargas factoriales para cada una de las variables evaluadas.

Tabla 1. *Cargas factoriales de las variables asociadas a los constructos evaluados.*

Variables evaluadas	Cargas factoriales
Maltrato escolar entre pares	
<i>Escala como testigo</i>	
Coerción y peleas	.85
Violencia verbal	.78
Violencia física	.83
Daños a la propiedad	.78
Violencia relacional	.74
<i>Escala como víctima</i>	
Coerción y peleas	.81
Violencia verbal	.78
Violencia física	.75
Daños a la propiedad	.69
Violencia relacional	.75
Ambiente sociofísico	
Ambiente físico	.71
Posibilidad de juego	.73
Apoyo social de pares	.48
Apoyo social maestros	.52

Para probar el modelo de regresión multivariada y calcular la relación de dependencia entre la valoración ambiental de las escuelas con las conductas escolares agresivas estimadas por los mismos estudiantes, también se utilizó simultáneamente el método estadístico de análisis estructural de covarianza o modelamiento de ecuaciones estructurales.

El modelo que se probó, mostrado en la figura 1, tuvo un ajuste aceptable de acuerdo a las pruebas de la calidad o bondad de ajuste: $\chi^2 = 156.68$ $P = 0.00$ $CFI = 0.97$ $RMSEA = 0.06$. También, se estimó el criterio adicional de la ji cuadrada entre los grados de libertad “gl” (χ^2 / gl), donde se espera calcular un valor pequeño alrededor de 2 ($156.68 / 68 = 2.3$), porque es reconocida la sensibilidad de la prueba de ji cuadrada a los tamaños de muestra grandes, entonces, al resultar el cociente un valor pequeño (2.3) nuestro modelo probado es considerado como aceptable.

Con los resultados estimados en el modelo, podemos analizar los efectos totales utilizando los coeficientes de regresión estandarizados mostrados en la figura 1.

La valoración ambiental tiene efectos negativos sobre las conductas escolares agresivas o de maltrato (bullying) como testigo y como víctima, que podemos observar en el modelo con las dos sendas o flechas que surgen de la variable de la valoración ambiental de la escuela hacia las variables de bullying testigo (-0.27) y bullying víctima (-0.27). También, es importante observar la correlación negativa que

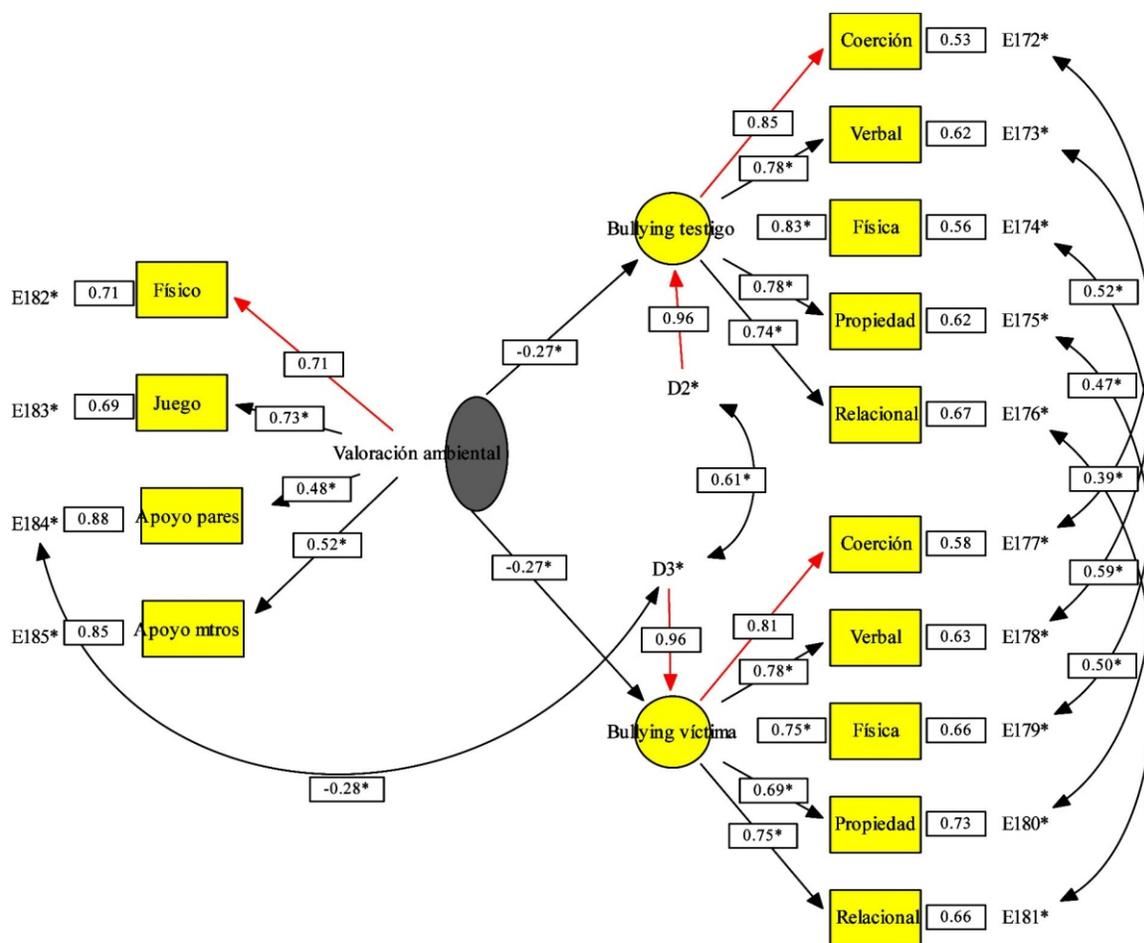


Figure X: EQS 6 modelo final Chi Sq.=156.68 P=0.00 CFI=0.97 RMSEA=0.06

Figura 1. Modelo de interdependencia de la Valoración ambiental con el Bullying.

existe entre la variable de apoyo de pares o compañeros con el bullying como víctima (-0.28).

Los efectos negativos que el modelo estimó nos están determinando que en los estudiantes valorados, las conductas escolares agresivas se incrementan siempre o muchas veces, cuando la valoración ambiental de su escuela es calificada como pésima o mala.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue probar un modelo teórico que explicara la influencia de las variables socio-físicas del ambiente escolar sobre el maltrato escolar entre pares o bullying. Para ello, se evaluaron cuatro variables socio-físicas de la escuela (ambiente físico, posibilidad de juego, apoyo social de los pares y apoyo social de los profesores) e indicadores de la frecuencia de conductas de maltrato escolar (Coerción, violencia verbal, violencia física, daños a la propiedad y violencia relacional) en una muestra de estudiantes de primaria de escuelas públicas.

Los resultados muestran que las cuatro variables pertenecientes al ambiente socio-físico (valoración ambiental) muestran ser buenos predictores del maltrato escolar entre pares. Los datos señalan que mientras que el ambiente es percibido como más negativo, se reportan

mayores niveles de conductas asociadas al bullying en el nivel de testigo y de víctima.

Los datos son coherentes con investigaciones previas, en las que se han reportado relaciones negativas entre el bullying y el apoyo social entre pares (Ahmed & Braithwaite, 2004; Calvete, Orue, Estévez, Villardón & Padilla, 2010; Holt & Espelage, 2007; Li, Lynch, Calvin, Liu & Lerner, 2011; Natvig, Albrektsen & Qvarnström, 2001) y el apoyo social de profesores (Berkowitz & Benbenishty, 2012; Cassidy, 2009; Connors-Burrow, Johnson, Whiteside-Mansell, Mckelvey & Gargus, 2009; Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee & Sink, 2009). Pero los datos sobre la relación entre aspectos físicos y bullying pueden ser verdaderamente importantes, ya que no se reportan en prácticamente ningún estudio previo.

Del lado de la dimensión social, algunos autores han conceptualizado el apoyo social como un mecanismo de afrontamiento y un factor protector ante el bullying (Bourke & Burgman, 2010; Holt & Espelage, 2007). Los niños que se perciben respaldados por sus amigos, padres y maestros, pueden hacerle frente de mejor forma a las situaciones de bullying con las que se encuentran en su vida académica (Bourke & Burgman, 2010). Este respaldo puede ofrecerles una base segura a los niños para defenderse de las agresiones de sus compañeros. Por otro lado, el poder hablar con adultos y compañeros sobre los

problemas que les aquejan en la escuela, podría ser un importante salda de emociones negativas que se generan a causa de las agresiones de sus compañeros.

Pensando en el apoyo social como un factor de protección, los autores han señalado que los amigos y profesores pueden fungir como defensores de los niños que son agredidos en su escuela (Holt & Espelage, 2007). El estar acompañado en la escuela o tener potenciales defensores, podría hacer que el molestar a un niño, se vuelva más difícil para el agresor.

Al respecto de la dimensión física del ambiente, la discusión se puede volver más incipiente. Nuestros datos reflejan que, mientras que el ambiente físico se percibe como más negativo, mayores niveles de violencia se reportan. Como señalan Kochenderfer-Ladd, Ladd y Kochel (2009) el ambiente puede fungir como un mediador o un moderador entre las variables antecedentes y el bullying. De esta forma, ciertas características del ambiente pueden facilitar o promover la aparición del fenómeno. Algunos autores (Wilcox, Augustine & Clayton, 2006) han señalado que el nivel de vigilancia puede ser la variable ambiental clave para poder explicar el bullying. A menor vigilancia, mayor facilidad para agredir a otros. Sin embargo, el cuestionario que se utilizó en el presente estudio, exploró más aspectos de cuidado y deterioro de elementos físicos como las ventanas, las bancas o los baños de la escuela (ver cuestionario en Mazón, 2012). Entonces, se puede señalar que mientras mayor descuido se percibe dentro del ambiente, mayores niveles de violencia se reportan.

El hecho de que los alumnos perciban cierto abandono en el aspecto físico del ambiente, podría hacer que también generen la idea de que no serán castigados por violentar a otros de sus compañeros. Sin embargo, esto no lo podríamos asegurar con los datos del presente estudio, ya que no se recopilaban datos referentes a estas variables.

Al respecto del otro aspecto evaluado, la posibilidad de juego dentro de la escuela, algunos autores han señalado que el bullying ocurre debido a la falta de entretenimiento y de juego dentro de la escuela (Swearer & Doll, 2001). Partiendo de esta lógica, los alumnos violentan a otros como forma de diversión, debido a que no existe otra posibilidad para entretenerse en la escuela. Los datos de nuestro estudio parecen ser coherentes con esta postura, ya que este indicador se relaciona negativamente con el nivel de violencia observado.

En conjunto, podemos señalar que todas las variables socio-ambientales evaluadas tienen influencia sobre el maltrato escolar entre pares o bullying. En el modelo probado, tanto las variables sociales como las ambientales físicas influyen de forma conjunta sobre el nivel de maltrato escolar entre pares o bullying. Esto refleja el hecho de que el estudio del ambiente debe ser abordado de forma integral, involucrando tanto aspectos sociales como físicos, ordenados con una postura sistémica. En el caso del bullying, podemos señalar que múltiples factores se interrelacionan para promover este fenómeno.

Limitaciones

Las principales limitaciones del presente estudio se pueden ubicar al nivel de las variables evaluadas en el presente estudio. Aun cuando planteamos dos dimensiones del ambiente, una social y una física, únicamente medimos dos indicadores de cada una de estas dimensiones. Para futuras investigaciones, se recomienda evaluar otras variables, tanto a nivel social (p.e. la apatía del profesor, el número de amigos, el apoyo social de padres), como a nivel físico (p.e. vigilancia dentro de la escuela, tamaño de la escuela) que otros autores ya han sugerido (Barboza et al., 2009; Wilcox, Augustine & Clayton, 2006).

Por otra parte, es posible que se requieran otros tipos de métodos para poder evaluar las variables sociofísicas, tal vez el uso de métodos observacionales o medidas de nominación como la sociometría podrían dar resultados más precisos, que los cuestionarios de autoreporte que muchas veces únicamente reflejan la percepción de los participantes sobre las variables socio-físicas.

Referencias

- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7(1), 35-54. Doi: 10.1023/B:SPOE.0000010668.43236.60
- Atlas, R. S. & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92, 86-99. Doi: 10.1080/00220679809597580
- Bacchini, D., Affuso, G. & Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: The mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior*, 34(5), 447-459. Doi: 10.1002/ab.20271
- Bacchini, D., Esposito, G. & Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19(1), 17-32. Doi: 10.1002/casp.975
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A. & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101-121. Doi: 10.1007/s10964-008-9271-1
- Berkowitz, R. & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and Bully-victims. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 67-74. Doi: 10.1111/j.1939-0025.2011.01132.x
- Bourke, S. & Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: How children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society*, 25(3), 359-371. Doi: 10.1080/09687591003701264
- Calvete, E., Orue, I. Estévez, A., Villardón, L. & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. Doi:10.1016/j.chb.2010.03.017
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology Education*, 12(1), 63-76. Doi: 10.1007/s11218-008-9066-y
- Cenkseven, F. & Yurtal, F. (2008). An investigation of the family characteristics of bullies, victims, and positively behaving adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(3), 821-832.
- Cerezo, F. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26 (1), 137-144.
- Connors-Burrow, N. A., Johnson, D. I., Whiteside-Mansell, L., Mckelvey, L. & Gargus R. A. (2009). Adults matter: Protecting children from the negative impacts of bullying. *Psychology in the Schools*, 46(7), 593-604. Doi: 10.1002/pits.20400.
- Elizalde C. A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (20), 353-372.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. I., Vanderzee, K. I. & Sink, H. E. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649. Doi: 10.1002/pits.20404

- Holt, M K. & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 984-994. Doi: 10.1007/s10964-006-9153-3
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México. Recuperado el 10 de noviembre, 2013 de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursos_yprocesos/Disciplina/Completo/disciplinacompletoa.pdf
- Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G. W. & Kochel, K. P. (2009). A child and environment framework for studying risk and peer victimization. En M. J. Harris, (Ed.). *Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective*. (pp. 27-52). New York: Springer.
- Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, C., Liu, J. & Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4) 329-342. Doi: 10.1177/0165025411402578
- Mazón, J. C. (2012). *Influencia del mejoramiento ambiental del salón de clases, en la reducción del maltrato escolar entre pares*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G. & Qvarnström, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561-575. Doi: 0.1023/A:1010448604838
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P. & Sawyer, A. L. (2009). Examining development differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46(2), 100-115. Doi: 10.1002/pits.20357
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano (Ed.). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp.79-106). Barcelona: Ariel.
- Phillip T. S. (1995). Bullying in the playground: The impact of inter-personal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, 12(3), 320-327.
- Pol. E. y Morales. M. (1991). El entorno escolar desde la psicología ambiental. En F. Jiménez-Burillo y J. I. Aragonés (Comp.). *Introducción a la psicología ambiental* (pp. 283-301). Madrid. España: Alianza Editorial.
- Romera, E. M., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: Un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161-170. Doi: 10.5093/in2011v20n2a4
- Rodríguez, M. C., Vaca, P., Hewitt, N. y Martínez, E. S. (2009). Caracterización de las formas de interacción entre diferentes actores de una comunidad educativa. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 47-58.
- Sanders, C. E. (2004). What is Bullying? En C. E. Sanders & G. D. Phye, (Ed.). *Bullying implications for the classroom* (pp. 1-16). San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Swearer, S. M. & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 7-23.
- Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. En. D. L. Espelage & S. M. Swearer (Ed.). *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 1-12). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Vaillancourt, T., deCatanzaro, D., Duku, E. & Muir C. (2009). Androgen dynamics in the context of children's peer relations: an examination of the links between testosterone and peer victimization. *Aggressive Behavior*, 35(1), 103-113. Doi: 10.1002/ab.20288
- Wei, H. S. & Chen, J. K. (2009). Social withdrawal, peer rejection, and peer victimization in taiwanese middle school students. *Journal of School Violence*, 8(1), 18-28. Doi: 10.1080/15388220802067755
- Weinstein, C. S. & Pinciotti, P. (1988). Changing a schoolyard: intentions, design decisions, and behavioral outcomes. *Environment and Behavior*, 20(3), 345-371. Doi: 10.1177/0013916588203005
- Wilcox, P., Augustine, M. C., & Clayton, R. R: (2006). Physical environment and crime and misconduct in Kentucky schools. *The Journal of Primary Prevention*, 27(3), 293-313. Doi: 10.1007/s10935-006-0034-z