

CORRELACIÓN ENTRE ACOSO ESCOLAR Y PRACTICAS DE CRIANZA: LA PERCEPCIÓN DE ALUMNOS DE PRIMARIA EN JEREZ, ZACATECAS

Cortés Rodríguez, Irma Leticia ¹ - Barragán García, Jaira Lizeth - Franco González, Marissa
Pesci Gaitán, Ana María - Tarango Rodríguez, Juan Antonio

RESUMEN

La línea que divide una conducta aprehensiva y sobreprotectora de la conducta afectuosa y empática, puede ser a veces tenue. Las prácticas de crianza de los padres tienen implicaciones variadas que no quedan limitadas al espacio privado, sino que se extienden hacia diferentes contextos, incluido el escolar. Ciertos estilos y prácticas parentales, son señalados como factores que pueden influir fuertemente en el desarrollo de conductas agresivas y de sometimiento propias del acoso escolar. Por ello, esta forma de violencia representa también un desafío global para el desarrollo social. La presente investigación busca identificar la relación entre prácticas de crianza y los roles que asumen los alumnos en la dinámica de acoso escolar. Se trata de un estudio correlacional, transversal, no experimental y ex post facto, realizado durante la pandemia por Covid-19. La muestra se conformó por 144 alumnos de ambos géneros, que cursaban el 6º. grado de educación primaria, en 8 escuelas públicas del municipio de Jerez, Zac. Se utilizó el cuestionario "Así nos llevamos en la escuela" (Marín y Reidl, 2013), que evalúa frecuencia e intención de daño en el acoso escolar y la Escala de Prácticas Parentales para Adolescentes (Andrade y Betancourt, 2008), para evaluar la percepción de los hijos respecto a las prácticas de crianza de sus padres. Se encontró correlación significativa entre una práctica asociada al estilo indulgente y los roles de víctima en un 3.6% y agresor en un 6%, en el caso de la madre, y con el rol de espectador en un 3.1% en el caso del padre. También se identificó una asociación significativa entre una práctica paterna asociada al estilo autoritario y el rol de agresor en un 2.8% de la muestra.

Palabras claves: acoso escolar, estilos de crianza, prácticas educativas parentales, clima familiar

CORRELATION BETWEEN SCHOOL BULLYING AND PARENTING PRACTICES: THE PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN JEREZ, ZACATECAS"

ABSTRACT

The line that divides apprehensive and overprotective behavior from affectionate and empathetic behavior can sometimes be tenuous. Parents' parenting practices have varied implications that are not limited to the private space, but extend to different contexts, including school. Certain parental styles and practices are pointed out as factors that can strongly influence the development of aggressive and submissive behaviors typical of bullying. Therefore, this form of violence also represents a global challenge for social development. The present research seeks to identify the relation between parenting practices and the roles that students assume in the dynamics of bullying. This is a correlational, cross-sectional, non-experimental and ex post facto study, carried out during the Covid-19 pandemic. The sample was made up of 144 students of both genders, who were in 6th grade of primary education, in 8 public schools in the municipality of Jerez, Zac. The questionnaire "Así nos llevamos en la escuela" (Marín and Reidl, 2013), which evaluates frequency and intention of harm in bullying, and the Escala de Prácticas Parentales para Adolescentes (Andrade and Betancourt, 2008), were used to evaluate the children's perception of their parents' parenting practices. A significant correlation was found between a practice associated with the indulgent style and the roles of victim in 3.6% and aggressor in 6%, in the case of the mother, and with the role of spectator in 3.1% in the case of the father. A significant association was also identified between a paternal practice associated with the authoritarian style and the role of aggressor in 2.8% of the sample.

Keywords: bullying, parenting styles, parental educational practices, family climate

¹ Universidad Autónoma de Zacatecas (México) Email: leticia.cortes@uaz.edu.mx

Introducción

Actualmente, el problema fundamental de la violencia escolar y del acoso escolar en particular es, no sólo el incremento en las cifras de hechos ocurridos en México y en el mundo, sino el nivel de daño a las víctimas, que también ha aumentado visiblemente. El nivel de violencia ha escalado, al grado de provocar la muerte del alumno agredido, ya sea debido a las lesiones directas o bien por el impacto emocional que genera y que lo puede llevar, incluso, a atentar contra su vida.

Tal es el caso de un menor de 11 años que, en el mes de marzo de este año, perdió la vida como consecuencia del acoso escolar que vivía en una escuela del estado de Hidalgo, en México (Trejo, 2024). Casi simultáneamente, en el estado de Oaxaca, la Defensoría de Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca (DDHPO) abrió una carpeta de investigación de varios niños violentados en una escuela pública de esa ciudad. Dicha Defensoría reveló que se cuenta con 52 denuncias por casos de acoso escolar en los dos últimos años.

México ha ocupado la primera posición a nivel mundial en casos de *bullying* durante la última década. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el año 2014 nuestro país se situaba en el primer lugar internacional en casos de acoso escolar en educación secundaria. Según datos de la ONG Internacional "Bullying sin Fronteras" y la OCDE, México continúa ocupando el primer lugar a nivel mundial, seguido de Estados Unidos y España.

El acoso escolar, que constituye una forma específica de violencia escolar, implica la coexistencia de múltiples factores causales. El aspecto cultural es uno de ellos. En México, es conocida una frase que forma parte de la cultura popular y que hace referencia a la forma habitual que muchas personas tienen para mejorar su condición o su estatus, "el que no tranza, no avanza", que implica una forma de abuso, socialmente aceptada, a través de la cual, de manera abierta o encubierta, se obtienen beneficios personales, atropellando los derechos de otros. Esta naturalización de la violencia en el contexto social puede influir en la conducta de los individuos en diferentes grados.

Bajo esta perspectiva, es posible que los adultos transmitan a los niños y jóvenes, no sólo la aparente necesidad de recurrir a esta forma de violencia, sino el placer que muchos pueden encontrar al ejercer el dominio sobre otros, representando una forma de autoafirmación que, a la vez, proporciona cierto reconocimiento social. Así, el ganar reconocimiento, reforzar la masculinidad, crear una imagen de dominio, son algunos motivos, entre los alumnos acosadores, para ejercer violencia de forma intencional y premeditada, contra algunos de sus compañeros (Gómez, 2013).

Por otro lado, de la mano con el aspecto cultural, el factor familiar también tiene un peso importante en el fenómeno del hostigamiento escolar. Ciertas prácticas de crianza, autoritarias y negligentes principalmente, se encuentran asociadas a un patrón característico de dominio-sumisión en los alumnos que asumen el papel de víctimas o agresores.

En virtud de las cifras señaladas, es necesario continuar con la exploración de diferentes contextos, ya que también es importante considerar los resultados de diversas

investigaciones en torno al acoso escolar, en las que se ha encontrado que no en todos los espacios educativos se hace patente el hostigamiento escolar como tal, sino otras manifestaciones de violencia escolar (Gómez, 2013).

En cualquier caso, es importante el abordaje de los diferentes factores asociados, ya que, a pesar de las diversas acciones implementadas desde los órganos gubernamentales y la propia sociedad civil, como programas de prevención y de atención, colocación de cámaras de seguridad en los centros educativos, guardias de seguridad en las escuelas, la inclusión de los niños y jóvenes en actividades artísticas, deportivas, entre otras, no se ha podido lograr una disminución sustancial del problema de violencia en los entornos escolares.

Sustento Teórico

Es importante hacer una distinción entre los conceptos de violencia escolar y acoso escolar, en virtud de que, frecuentemente, son objeto de confusión. Por una parte, la violencia escolar hace alusión a los comportamientos violentos que ocurren dentro o fuera del espacio escolar, causando daños físicos y/o psicológicos a los integrantes de la comunidad, así como a la infraestructura, al mismo tiempo que generan una dificultad importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La violencia escolar puede tener lugar en varias direcciones: entre pares, institucional hacia el alumnado, institucional entre trabajadores y/o del alumnado /familias hacia la escuela (Rodríguez, 2016).

El acoso escolar, por su parte, representa una forma de violencia escolar, pero cuenta con una dinámica y características muy particulares. Este fenómeno ha sido estudiado consistentemente desde hace más de cinco décadas. Dan Olweus ha sido el pionero en las exploraciones sobre el tema, realizando sus primeras investigaciones sistemáticas en Suecia.

La palabra que se empleaba originalmente en ese país y en Finlandia era “*mobbing*”, cuya raíz inglesa “*mob*” indica que se trata de un grupo grande y anónimo de personas que asedian sistemáticamente. Pero el término tenía connotaciones diferentes; en lo general se utilizaba para referirse a una persona que atormenta, hostiga o molesta a otra. También se refería a las amenazas y acoso entre escolares, tanto si el agresor es un individuo o un grupo.

Posteriormente, en la literatura anglosajona se comenzó a utilizar el término “*bullying*”, derivado de la palabra inglesa *bully*, que significa “matón” o “bravucón” (Acevedo et al., 2020) y hace referencia a una forma de maltrato intencionado, perjudicial y persistente que se ejerce contra una víctima habitual (Méndez y Cerezo, 2010).

En la bibliografía castellana se han utilizado otros términos para hacer referencia al mismo fenómeno: intimidación, maltrato, hostigamiento (De Agüero, 2020), violencia entre iguales (Nocito, 2017), abuso entre iguales (León et al., 2015), matonaje escolar, violencia entre pares (Acevedo et al., 2020).

El acoso escolar, entonces, es reconocido como una situación en la que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un

tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1994, p. 1173). Sin embargo, como señalan Marín y Reidl (2013), también es posible hablar de acoso escolar considerando la severidad del daño ocasionado, aunque la conducta haya sido poco frecuente. El término acoso escolar implica la manifestación de comportamientos abusivos que alteran la integridad psicofísica del estudiante (Suria, 2017) y que, eventualmente, lo puede llevar a un desenlace fatal (Tasende, 2018).

El maltrato entre pares representa entonces una forma de violencia escolar que posee características muy específicas: desigualdad de recursos entre agresor y víctima, abuso repetitivo y sistemático con la intención de causar un daño cada vez de mayor intensidad; la agresión puede ser ejercida por uno o varios alumnos; la diferencia de edades entre agresor y víctima no es mayor a tres años; y el daño a la víctima puede ser grave, aunque no sea frecuente (Cobo y Tello, 2008; Marín y Reidl, 2013; Olweus, 1994).

Tipos de acoso escolar

Para abordar de manera efectiva el acoso escolar, es fundamental entender sus diferentes manifestaciones. Según diversos estudios (Cano y Vargas, 2018; Ortega et al., 2013; Rodríguez, 2016; Santoyo y Frías, 2014), se han identificado los siguientes tipos:

Acoso físico

Implica tanto manifestaciones concretas y directas que generan daño y evidencia física en la víctima (patadas, puñetazos, rasguños), así como expresiones más sutiles que no dejan ninguna huella física, pero que generan un perjuicio en la víctima (daño a las pertenencias, robo, zancadillas, jalones de cabello, “zapapitos” (golpes en la cabeza con la palma de la mano), escupitajos, amenazas con objetos o armas, por mencionar algunos ejemplos.

Acoso verbal

Comprende la utilización del lenguaje para provocar deliberadamente un desgaste emocional en la víctima, mediante expresiones o palabras concretas que hacen alusión a ciertas características desfavorables o errores que haya cometido, buscando evidenciarla públicamente a través de la mofa o la crítica negativa. Aunque también se consideran otras expresiones como los gritos, los insultos o las amenazas, que no implican la burla, pero que, igualmente, tienen la finalidad de provocar daño.

Acoso gestual

Abarca un conjunto de expresiones gestuales y corporales que pueden implicar desde amenazas a la víctima hasta gesticulaciones de carácter sexual. En cualquier caso, el agresor despliega dichas manifestaciones a escondidas de las figuras de autoridad, pero en su presencia, buscando con ello destacar su dominio e impunidad frente a la víctima, dañando significativamente la confianza y la integridad psicológica de ésta.

Acoso social o relacional

Implica una conducta activa del agresor para colocar a la víctima en un estado de exclusión y aislamiento social en relación con sus compañeros de grupo, a través del esparcimiento de información falsa, inducción de la discriminación, generación de conflictos entre la víctima y sus amistades, además de conductas más concretas como ignorar, no hablar, no integrarla en actividades cotidianas de carácter académico y recreativo. El perjuicio en la imagen de la víctima la coloca en una posición de mayor vulnerabilidad, pues dificulta que el grupo de pares manifieste conductas de ayuda en situaciones particulares.

Acoso psicológico

También es denominado acoso emocional; en esta categoría entran algunas manifestaciones de acoso verbal, gestual y social, incluso físico, en virtud de que el agresor desea provocar miedo e inseguridad en grados cada vez mayores, vulnerando sistemáticamente la autoestima de la víctima, situándola en una posición de inferioridad y sumisión.

Acoso homofóbico

Involucra distintas manifestaciones de los tipos de acoso señalados, incluyendo el lenguaje homofóbico, dirigidas hacia alumnos pertenecientes al colectivo LGTBI; es decir, personas homosexuales, bisexuales, transexuales e intersexuales. Incluso, esta modalidad de acoso también la pueden sufrir aquellos alumnos heterosexuales que no se ajustan plenamente al perfil heteronormativo.

Ciberacoso o cyberbullying

Comprende toda clase de atentados contra la integridad psicológica de la víctima que se perpetran a través del uso de las nuevas tecnologías de la información. Es decir, distintas expresiones de acoso verbal, social y homofóbico se diseminan rápidamente mediante la palabra escrita y diversos elementos visuales, a través de la internet y del teléfono móvil. Así, el acoso se ejerce mediante llamadas, mensajes, juegos online, blogs, slambooks, espacios sociales virtuales, etc.

Roles que desempeñan los alumnos en el acoso escolar

El acoso escolar es un fenómeno que se distingue, de manera general, por su carácter colectivo. Su dinámica va mucho más allá de la interacción entre el alumno que agrede y el que es agredido. Se han identificado tres actores principales que desempeñan diferentes roles: los estudiantes acosadores, los que son acosados y los que se dan cuenta de la violencia ejercida contra uno o más compañeros, llamados espectadores (Acevedo et al., 2020), observadores (Santoyo y Frías, 2014) o testigos (Nocito, 2017).

Hace un par de décadas, Salmivalli et al. (como se citó en Chaux, 2011), señalaron varios papeles que pueden representar los alumnos: intimidadores líderes, víctimas, asistentes, reforzadores, defensores y externos. Pedroza et al. (2013) identifican al menos ocho roles diferentes: agresor, seguidor, acosador pasivo, seguidor pasivo, testigo no implicado,

posible defensor, defensor de víctima y víctima. Pero también se considera la existencia de otro papel, el de víctima-agresor; estos estudiantes son víctimas de uno o varios provocadores a quienes pueden agredir también como respuesta ante la violencia; o bien, pueden violentar a otros alumnos distintos a los agresores (Santoyo y Frías, 2014). La agresión de estos alumnos suele ser reactiva, pues representa una respuesta a la percepción de hostilidad, presentando una mayor frecuencia de conductas agresivas expresadas físicamente.

Respecto al rol de víctima, el estar sujeto a alguna situación de vulnerabilidad, estigmatización o exclusión, aumenta el riesgo de ser blanco de agresiones. Los alumnos que provienen de entornos desfavorecidos social o familiarmente, que han sufrido hostigamiento por parte de personas significativas, que han sido testigos de violencia por parte de sus padres o que presentan una pobre cohesión familiar (Santoyo y Frías, 2014) se ven mayormente expuestos. Además, quienes pertenecen a algún grupo minoritario o poseen características físicas o psíquicas poco comunes o que viven con algún tipo de discapacidad (Save the Children, 2016).

Por otro lado, los alumnos que son víctimas del acoso pueden, a su vez, manifestar reacciones diferentes. Así, en la bibliografía se habla de víctimas pasivas o sumisas y víctimas activas, agresivas o provocadoras. Las primeras muestran una actitud pasiva frente a las agresiones de que son objeto, debido a la presencia de una autoestima debilitada, un autoconcepto devaluado y escasas habilidades sociales para conectar con el grupo de pares y mantener una posición digna dentro de este. Por el contrario, las víctimas activas o provocadoras manifiestan una actitud reactiva e impulsiva frente a las expresiones de acoso, lo que puede resultar irritante para el o los alumnos agresores, encontrando justificación para continuar la agresión. Estas víctimas provocadoras pueden, a la vez, mostrar conductas agresivas hacia otros alumnos que no son los agresores habituales (Cano y Vargas, 2018).

En cuanto a los alumnos acosadores, se han identificado ciertas características individuales como la falta de empatía, dificultades para tolerar la frustración y en el manejo la ira, conducta impulsiva, ausencia de remordimiento (Nocito, 2017), así como la presencia de reforzamiento social por parte de algunos alumnos espectadores, que provocan no sólo un aumento en la frecuencia de las conductas aplaudidas, sino la creación de nuevas manifestaciones de agresión (Bandura y Ribes, 1980). Respecto a los motivos que pueden llegar a tener estos alumnos agresores se encuentra el deseo de llamar la atención, salir del anonimato escolar, obtener reconocimiento, reafirmar su masculinidad, mostrar una imagen dominante, combatir el aburrimiento o desconocer otras formas para relacionarse con sus compañeros (Gómez, 2013).

Respecto a los alumnos que son espectadores, hay al menos cinco tipos de estudiantes que fungen como observadores (Pedroza et al., 2013). Cada uno de ellos manifiesta diferentes actitudes y conductas en torno a las expresiones de acoso; desde los que intentan apoyar a la víctima confrontando directamente al agresor, hasta quienes no intervienen porque no quieren tener problemas “gratuitos”, por miedo, por diversión, por indiferencia o por no ver cuestionada su masculinidad, en el caso de los varones, apareciendo como “rajones” –en México, este adjetivo se refiere a una persona que acusa

o delata a alguien, o da información secretamente acerca de algo que compromete a una persona– (Gómez, 2013; Olweus, 1994). En estos casos, con independencia del motivo que tengan para no intervenir, se convierten en cómplices de la violencia con su silencio y su pasividad (Schäfer, 2005).

Relación entre el acoso escolar y las prácticas de crianza

Como se ha señalado, el acoso escolar representa un fenómeno altamente complejo que involucra una multiplicidad de causas, desde factores individuales, hasta cuestiones culturales. Las siguientes líneas resaltan la influencia significativa de las prácticas de crianza en el comportamiento de los hijos, afectando su tendencia a ser víctimas o agresores en situaciones de acoso escolar.

Para empezar, es importante señalar la diferencia entre los estilos de crianza, referidos a las creencias y actitudes de los padres respecto de los hijos y la crianza, y las prácticas de crianza, que implican conductas concretas que manifiestan los padres en su interacción cotidiana con los hijos (Alarcón, 2012). Estos dos elementos tienen un carácter dinámico y los padres que habitualmente exhiben prácticas correspondientes a un estilo particular pueden, eventualmente, integrar algunas otras prácticas asociadas a otros estilos, en función de los resultados que obtienen con los hijos (Darling y Steinberg, 1993).

Barudy y Dantagnan (2010), por su parte, se refieren a dichos elementos actitudinales y conductuales al hablar de los modelos de crianza como “un proceso relacional entre padres e hijos o hijas, que se basa en el vínculo de apego y comprenden las formas de percibir y comprender las necesidades de los niños y cómo responder para satisfacerlas...” (p. 224).

Para abordar los estilos de crianza, se toma en cuenta la propuesta de Maccoby y Martin (1983), que definieron cuatro estilos parentales: autoritativo, autoritario, indulgente y negligente, a partir de la evaluación de dos dimensiones; por un lado, *control o exigencia* y, por otro, *afecto, sensibilidad o calidez*.

El control se refiere al grado en que los padres establecen reglas de comportamiento para los hijos y su respectiva supervisión; el afecto hace referencia al nivel de involucramiento y atención de los padres hacia las necesidades de los hijos (Vallejo y Mazadiego, 2006). Respecto al control, hay que diferenciar también entre control conductual, vinculado con un manejo adecuado de las reglas y los límites, y el control psicológico coercitivo, asociado con actitudes críticas y devaluatorias hacia los hijos, infantilización, indiferencia, retirada del afecto e inducción de sentimientos de culpa (Rodino et al., 2011).

A continuación, se señalan las principales características asociadas a cada estilo de crianza, que implican el manejo de diferentes grados de control y afecto, ejercido por los padres hacia los hijos y su relación con situaciones de acoso escolar:

Estilo autoritario y acoso escolar

Se caracteriza por altos niveles de control y bajas manifestaciones de afecto. Los padres autoritarios establecen reglas estrictas y esperan obediencia sin cuestionamientos. Suelen ejercer un control psicológico coercitivo. Éste estilo puede generar en los hijos

comportamientos sumisos o, por el contrario, comportamientos agresivos como una forma de rebelión. Los niños que son criados bajo un estilo autoritario pueden desarrollar baja autoestima y altos niveles de ansiedad, haciéndolos más susceptibles a ser víctimas de acoso escolar (Ladd y Ladd, 1998). Del mismo modo, puede fomentar comportamientos agresivos en los niños como una forma de expresar su frustración y rebeldía (Georgiou, 2008).

Estilo indulgente y acoso escolar

Se distingue por bajos niveles de control y altos niveles de afecto. Los padres indulgentes evitan la confrontación y permiten que los niños tomen muchas decisiones por sí mismos. La falta de disciplina en un ambiente permisivo puede llevar a una falta de autocontrol y dificultad para aceptar límites, aumentando la posibilidad de comportamientos impulsivos y agresivos, incrementando la probabilidad de que estos niños se conviertan en agresores (Dmitrieva et al., 2004). También se ha observado que una mayor aceptación materna, expresada mediante el afecto y la comunicación, se ha asociado con perfiles de victimización (León et al., 2015).

Estilo negligente y acoso escolar

Se caracteriza por bajos niveles de control y también de afecto. Los padres negligentes son indiferentes y poco involucrados en la vida de sus hijos. La falta de apoyo y supervisión parental puede resultar en baja autoestima y habilidades sociales deficientes, aumentando la vulnerabilidad de los niños al acoso escolar; además, los niños que crecen en entornos negligentes pueden desarrollar también comportamientos antisociales y agresivos debido a la falta de guía y afecto (Belsky et al., 2006).

Estilo autoritativo y acoso escolar

Combina altos niveles de control con altos niveles de afecto. Los padres autoritativos establecen reglas claras, pero también son receptivos a las necesidades y opiniones de sus hijos. Este estilo fomenta la autonomía y el autocontrol en los hijos, disminuyendo la incidencia de comportamientos problemáticos (Rodino et al., 2011). Los niños criados bajo un estilo democrático suelen tener una autoestima más alta y mejores habilidades sociales, lo que reduce su susceptibilidad a ser víctimas de acoso; este estilo de crianza fomenta el respeto y la empatía, disminuyendo la probabilidad de comportamientos agresivos (Hart et al., 2003).

Por último, cabe mencionar que, en México, como en otros contextos internacionales, se evidencia un porcentaje significativo de niños y adolescentes que experimentan diversas formas de disciplina violenta en sus hogares, sean de carácter físico o psicológico (UNICEF, 2019). Muchos padres afirman estar de acuerdo con el uso de castigos físicos como parte de la educación para sus hijos. En esas condiciones, es probable un manejo explícito de diferentes prácticas parentales de tipo autoritario que implican la imposición del poder y el ejercicio arbitrario de la autoridad, aumentando la posibilidad de conductas agresivas y victimización en el contexto escolar.

Método

Se llevó a cabo un estudio correlacional, transversal, no experimental y ex post facto, en el que se abordó el fenómeno del acoso escolar, examinando simultáneamente las prácticas de crianza de los padres. La muestra estuvo compuesta por 144 alumnos de ambos sexos, de 6º grado de primaria, pertenecientes al turno matutino, de ocho escuelas públicas del municipio de Jerez, Zacatecas (55.6% niñas y 44.4% niños), con una edad que oscila entre los 11 años (41.7%) y los 12 (58.3%). Se determinó la frecuencia con relación a diferentes tipos de acoso escolar, desde los roles principales que asumen los alumnos (agresor, víctima y espectador). A la vez, se exploraron las prácticas que llevan a cabo los padres en su proceso de educación, desde la perspectiva de los hijos, estableciendo una correlación entre éstas y los roles que desempeñan los alumnos, considerando el coeficiente de correlación de Pearson.

Para la evaluación del acoso escolar se empleó el cuestionario "Así nos llevamos en la escuela" (Marín y Reidl, 2013), que evalúa tanto la frecuencia como la intención de daño, en un rango de edad de 9 a 13 años. El instrumento está compuesto de tres escalas: la de víctima, que posee cuatro dimensiones: daño físico, daño a la propiedad, daño psicológico y tocamientos sexuales; la de agresor, conformada por tres dimensiones: daño físico, daño a la propiedad y daño psicológico; y la de espectador, integrada por cuatro dimensiones: daño físico, daño social, daño a la propiedad y daño verbal. En total son 156 reactivos que evalúan 26 expresiones de acoso y algunas preguntas para identificar características sociodemográficas. Las opciones de respuesta para las preguntas de frecuencia son: cero veces, 1 o 2 veces, 3 o 4 veces, y 5 o más veces, considerando un período de dos meses, y para las de intención de hacer daño: nada, poco, regular o mucho. Las escalas explican más de 44% de la varianza y su consistencia interna del instrumento es superior a .91. Para efectos del estudio, se hizo una modificación en la consigna, solicitando a los alumnos recordar la forma en la que se relacionaban los niños en la escuela cuando cursaban el 5º grado y había clases presenciales, antes de la pandemia por Covid-19.

Por otro lado, para evaluar las prácticas parentales, desde la percepción que tienen los hijos, se utilizó la Escala de Prácticas Parentales para Adolescentes (Andrade y Betancourt, 2008), que abarca un rango de edad de 12 a 18 años y aporta información sobre la percepción que tienen los hijos sobre las conductas de los padres hacia ellos en su proceso de educación. Evalúa cinco factores: la comunicación del adolescente con sus padres, la autonomía que fomentan estos en él; asimismo, el grado de control conductual, el control psicológico y la imposición que ejercen los padres. En el caso de la madre se evalúa también la supervisión y conocimiento que tiene de las actividades de los hijos. Esta última dimensión forma parte de la dimensión de comunicación en el caso del padre. Consta de 80 reactivos: 40 para la madre y 40 para el padre, con cuatro opciones de respuesta: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre. Todas las dimensiones cuentan con niveles altos de confiabilidad (Andrade y Betancourt, 2008).

Estos cuestionarios autoadministrados se proporcionaron directamente a los participantes para contestarlos de manera individual a través de WhatsApp, utilizando la herramienta de Google Forms. Sólo en unos pocos casos no fue posible que los alumnos y los padres

hicieran uso de dicha herramienta, por lo que se les hicieron llegar los cuestionarios impresos a través del director del plantel educativo.

Respecto al primer instrumento, es importante señalar que, al momento de contestar los reactivos del cuestionario, se presentó una falla en el formulario de Google, de tal forma que no fue posible visualizar algunos reactivos relacionados con las dimensiones de daño a la propiedad y tocamientos sexuales, por lo que se consideraron las demás dimensiones que evalúa el instrumento, que son daño físico, psicológico, social y verbal. Dicha falla fue detectada cuando se habían aplicado todos los cuestionarios y se estaba trabajando con el análisis descriptivo.

Para la realización del estudio, se presentó el proyecto de investigación a los supervisores de las zonas escolares y se solicitó su autorización para trabajar con los alumnos; se tuvo contacto con los directores de las escuelas seleccionadas y se solicitaron las listas de alumnos inscritos para extraer la muestra representativa. Además, se requirió la autorización de los padres de familia para que, tanto ellos como sus hijos/as participaran en el estudio.

Resultados

El instrumento para evaluar acoso escolar integra 26 expresiones de acoso, que corresponden a diferentes dimensiones como acoso físico, social, daño a la propiedad, verbal, psicológico y tocamientos sexuales. Debido a un error técnico, los reactivos correspondientes a daño a la propiedad y tocamientos sexuales no se pudieron integrar. Así que se consideraron las cuatro dimensiones restantes.

Estas dimensiones comprenden diferentes expresiones como: pegar, empujar, pelear, dar puñetazos, dar patadas, jalar el cabello, amenazar, ignorar, agredir, discriminar, culpar, criticar, poner apodos, decir groserías, insultar, burlarse, decir de cosas y gritar.

De acuerdo a la escala de espectador, los alumnos refirieron haber observado de manera poco frecuente manifestaciones de acoso físico, social y verbal, traducidas en "pelear", "culpar sin motivo" y "poner apodos", respectivamente, considerando, además, una baja intención de daño. Respecto a la escala de víctima, los estudiantes reportaron haber sido blanco de acoso psicológico y físico, traducido en "poner apodos" y "pelear", respectivamente, también con una baja frecuencia y baja intención de daño. Por otra parte, en relación con la escala de agresor, los estudiantes declararon ejercer acoso psicológico y físico, expresado en "poner apodos" y "pelear", de manera menos frecuente aún y, manifestando también, una muy baja percepción de daño.

Por otro lado, también se obtuvo información importante asociada al clima escolar que los alumnos percibían cuando tomaban sus clases de manera presencial, durante el 5º. grado. El 60.4% de los niños participantes afirmó haberse sentido "muy bien"; el 38.9% dijo haberse sentido "bien" y únicamente el .7 comentó sentirse "mal".

En cuanto a la relación que los niños establecían con sus maestros, el 52.1% de los alumnos expresó haberse llevado "muy bien"; el 45.8% reportó llevarse "bien"; el 1.4% de manera "regular" y el .7% señaló haberse llevado "mal".

En lo referente al número de mejores amigos que los niños mencionaron tener en la escuela, cuando iban a clases antes de la pandemia, el 52.1% señaló haber tenido de 1 a 4 amigos; el 21.5% indicó que tenía de 5 a 8 amigos; el 6.3% tenía de 9 a 12 amigos; el 13.9% consideró haber tenido más de 13 amigos, mientras que el 6.3% refirió no haber tenido ninguno.

Por otra parte, respecto a la evaluación de prácticas parentales desde la perspectiva de los hijos, se encontró lo siguiente: con relación a la comunicación materna, las respuestas evidencian que los alumnos perciben a la madre como una figura que casi siempre brinda confianza para hablar de los problemas, reservando tiempo para ello, entendiendo las razones del niño/a y prestando ayuda y consuelo cuando es necesario.

En cuanto a la autonomía materna, las respuestas de los alumnos denotan la presencia relativa de respeto a sus ideas sin criticarlos, aunque estas no sean las mejores o no correspondan con los propios puntos de vista de la madre; también se evidencia cierta resistencia materna a permitir que las decisiones de los niños se lleven a cabo, lo que implica la presencia de control conductual. Por otro lado, se observa una baja percepción de la madre como una persona que ejerza una imposición sistemática. Los niños afirman que pocas veces la madre insiste en que ellos deben pensar como lo hace ella; sin embargo, en el contexto del hogar se aprecia una mayor exigencia conductual de la madre hacia los hijos.

En lo relativo al control psicológico, las expresiones de devaluación de la madre hacia los hijos presentan una baja frecuencia, así como los gritos y las ofensas, mientras que la inducción de la culpa se evidencia con mayor claridad; no obstante, la frecuencia es baja. Respecto al control conductual, se observa una tendencia más uniforme, evidenciando una mayor frecuencia. Los niños afirman que muchas veces su madre tiene conocimiento de los movimientos que realizan fuera de casa o del contexto escolar, al mismo tiempo que manifiesta interés por conocer las amistades del niño y las actividades que comparten. ç

En cuanto a las dimensiones paternas, comunicación y control conductual, los alumnos afirmaron que muchas veces el padre se muestra accesible, brindando confianza para tener un acercamiento con él, mostrando una actitud paciente y de interés hacia cuestiones escolares y problemas en general, proporcionando la ayuda y la contención necesarias. Sin embargo, exhibe una menor tendencia a indagar sobre las actividades que realizan los hijos en su tiempo libre o con sus amistades.

Por otro lado, el grado de autonomía paterna coincide con el que se aprecia en la madre. Los niños perciben al padre como una figura que muchas veces respeta, entiende y acepta sus formas de expresión, gustos y puntos de vista. Sin embargo, no siempre permite al hijo tomar sus propias decisiones. En lo relativo a la imposición, se aprecia una baja percepción del padre como una persona que impone sus ideas o su manera de ser. No obstante, los hijos expresan cierta tendencia paterna a marcar pautas conductuales en el hogar más apegadas a sus puntos de vista.

En cuanto al control psicológico, la percepción del padre como una figura que culpa, grita y amenaza fácilmente, muestra un ligero aumento, en comparación con otras expresiones

como la devaluación o el trato injusto. Sin embargo, en general las respuestas evidencian una baja frecuencia.

Respecto a la correlación entre prácticas parentales y roles de los alumnos en el acoso escolar se encontró que una de las prácticas maternas (respeto por las decisiones que toma el hijo), mostró correlación positiva y significativa con el rol de víctima, específicamente aquellos niños que han sido blanco de “peleas” por parte de sus compañeros, en un porcentaje del 3.6%, y con el rol de agresor, concretamente los niños que han ejercido acoso hacia sus compañeros a través de las “peleas”, en un 6% de los casos.

En cuanto a la evaluación del padre, se identificó también una correlación positiva y significativa entre una de las prácticas paternas (en casa se hace lo que el padre dice) y el rol de agresor, particularmente en la percepción de daño que estos niños tienen cuando ejercen el acoso hacia otros compañeros a través de las “peleas”, en un 2.8% de los casos. De la misma forma, otra de las practicas paternas (respeto por las decisiones que toma el hijo) exhibió una correlación positiva con el rol de espectador, específicamente los niños que han observado a algunos compañeros “poner apodos” a otros, en un 3.1% de los casos.

Análisis y discusión de los resultados

De acuerdo con los resultados expuestos, no se obtuvo evidencia de acoso escolar en un grado considerable, en ninguna de las dimensiones que integra el instrumento. Por una parte, las respuestas de los alumnos se ubicaron principalmente en las categorías “0 veces” y “1 o 2 veces” respecto a la evaluación de la frecuencia, y en las categorías “ninguno” o “poco” en la valoración del daño que se provoca. Por otro lado, la desviación estándar mayor a 1, indicó que los datos estuvieron distribuidos ampliamente en las demás categorías de respuesta.

Es decir, el promedio de alumnos reportó una baja frecuencia de observación de acoso físico, social y verbal, considerando, al mismo tiempo, que las expresiones de las que han sido testigos generan poco daño en sus compañeros. A su vez, los alumnos que señalaron haber sido víctimas de acoso físico y psicológico indicaron también una baja frecuencia y la percepción de daño fue estimada por éstos como baja. De igual manera, se observó una frecuencia muy baja en la evaluación que hicieron los estudiantes respecto a sus propias conductas asumiendo el rol de agresor; y, respecto a la percepción de daño, los alumnos no consideraron que se genere ningún nivel de daño. Sin embargo, la desviación estándar alta implica que otra proporción de alumnos consideraban que las manifestaciones de acoso sí se presentaban con mayor frecuencia y que podían provocar un mayor nivel de daño.

Hay algunos factores que pudieran haber influido en esta baja percepción, tanto de la presencia de acoso, como del daño causado. Por un lado, el tiempo transcurrido desde las últimas clases presenciales que los alumnos tuvieron hasta el momento en que se llevó a cabo el estudio fue amplio, de alrededor de un año, y pudo haber alterado, en algún grado,

su percepción sobre las expresiones de acoso que observaban, ejercían y/o vivían entre compañeros cuando acudían a clases presenciales.

Por otra parte, el reporte que hacen los alumnos sobre su relación con los maestros y niños a quienes consideran sus amigos, así como su sentimiento hacia la escuela, implica una evaluación muy positiva, misma que pudo estar influenciada también por la aversión que despertó en muchos estudiantes el aislamiento en casa y el trabajo virtual derivado de la pandemia por Covid-19, con la correspondiente idealización del escenario y la dinámica presencial.

Sin embargo, también es posible que el reporte que los niños hicieron correspondiera de una manera más fiel a la realidad que se encontraban viviendo en ese momento. La baja frecuencia en la percepción del acoso y del daño que genera, podría ser explicada en virtud de la adecuada relación que los niños apreciaban, tanto con sus profesores, como con sus compañeros y con la escuela misma. Indirectamente, esto habla de un nivel, por lo menos aceptable, de respeto, convivencia, disciplina, que constituyen factores de protección contra el acoso escolar (UNESCO, 2019). Los lazos de amistad que los niños percibían también implican un factor de protección, puesto que ello influye en las actitudes ante el ejercicio de la violencia (Nocito, 2017).

Por otro lado, podría considerarse el hecho de que, al no haber una frecuente percepción de las manifestaciones de acoso, el nivel de daño que los alumnos creen que le pudiera generar a una víctima también tiende a ser bajo. Es decir, si no es frecuente, no es grave. Sin embargo, Marín y Reidl (2013) señalan que es posible hablar de acoso escolar considerando la severidad del daño ocasionado, aunque la conducta haya sido poco frecuente. Pero en este caso, ni la frecuencia ni la intención de daño mostraron niveles altos.

En esta misma lógica, también sería posible que la baja percepción de daño estuviera asociada a una forma de relación agresiva y normalizada entre pares, pero que no se caracteriza por el maltrato intencionado, perjudicial y persistente (Méndez y Cerezo, 2010), o por el sometimiento y el control (Cobo y Tello, 2008), que son elementos que definen la naturaleza del acoso escolar.

Al respecto, es importante mencionar que, según las investigaciones realizadas, prácticamente en todos los espacios educativos se han encontrado manifestaciones de violencia, pero no en todos se ha hecho patente el hostigamiento escolar (Gómez, 2013). El manejo mediático que ha tenido el término en años recientes, ha generado confusión entre la población, ya que con frecuencia se ha distorsionado el sentido original, tomándolo como sinónimo de cualquier manifestación de violencia dentro del contexto escolar, e incluso, fuera de él. En este caso, los resultados apuntan a la presencia de ciertas manifestaciones de violencia, pero no de acoso escolar en un grado considerable.

Respecto a las prácticas de crianza tanto maternas como paternas, se encontró similitud en la alta frecuencia de conductas asociadas al estilo autoritativo y al estilo indulgente; los alumnos perciben a ambos padres como figuras que transmiten confianza para acercarse a ellos y hablar; desde su perspectiva, ambos manifiestan respeto por sus formas de expresión, gustos y opiniones, aunque no estén totalmente de acuerdo con ellos; sin

embargo, los padres no siempre permiten al hijo tomar sus propias decisiones. No se muestran muy impositivos en su forma de pensar, pero sí exhiben una exigencia conductual en el contexto del hogar.

Y justamente, en torno al control conductual, se apreció una diferencia importante. Los niños perciben a la madre como una figura que manifiesta mayor interés y acercamiento para conocer los movimientos que el niño realiza fuera del contexto familiar y escolar, explorando las relaciones del hijo, así como las actividades que comparte, a diferencia del padre, a quien perciben como una persona que suele transmitir confianza, pero muestra una menor iniciativa para preguntar y explorar sobre sus problemas o situaciones cotidianas, esperando a que sean los hijos quienes tengan el acercamiento.

Esta diferencia parece obedecer a cuestiones de género, pues en nuestra cultura es la madre quien ostenta una mayor cercanía en el plano emocional y operativo. Es claro que el primer contacto del ser humano es con la madre y la Psicología ha señalado que es ella quien está facultada principalmente para la satisfacción de las necesidades inmediatas del recién nacido, ya que biológicamente es prácticamente la única persona capaz de entenderlo y ocuparse de él (Winnicott, 1958), quedando el padre de lado en esta diada. Pero esta exclusión es relativa, ya que él accede gradualmente al mundo psíquico y concreto del infante a través de la madre y también gracias a otros procesos psicosociales basados principalmente en aspectos culturales. De tal forma que un involucramiento mayor por parte del padre en etapas posteriores es posible en virtud de procesos de aprendizaje social que le permitan desarrollar y afinar sus destrezas parentales.

Por su parte, las prácticas de tipo autoritario mostraron un descenso en la frecuencia, mientras que las prácticas de carácter negligente exhibieron una frecuencia aún más baja. No hubo una tendencia marcada a percibir a los padres como figuras que ejercen violencia psicológica, a través de gritos, insultos, inducción de culpa o de sentimientos de inutilidad.

Esto podría explicarse, en parte, por el fenómeno de deseabilidad social, inherente al manejo de instrumentos cuantitativos. A pesar de la solicitud de sinceridad a los alumnos en las respuestas de los cuestionarios, es posible que se genere una negación relativa de los aspectos de violencia o descuido parental sistemático. No obstante, es llamativa la baja frecuencia de prácticas relacionadas con la indolencia, pues en otros estudios, a pesar del fenómeno de deseabilidad social, se ha identificado una presencia más contundente de prácticas autoritarias y negligentes (CEPAL-UNICEF, 2018).

Respecto a la correlación entre las prácticas parentales y los roles de los alumnos en el acoso escolar, es significativa la asociación encontrada entre una de las prácticas maternas (respeto por las decisiones que toma el hijo) y los roles tanto de víctima como de agresor. Esta conducta materna puede corresponder tanto al estilo indulgente como al estilo autoritativo. Como lo señala la bibliografía, el estilo indulgente se caracteriza por un clima de afecto en el que, por un lado, se hace presente la comunicación, el respeto y la comprensión hacia las necesidades de los hijos y, por el otro, hay una ausencia de exigencias en el cumplimiento de normas. Por su parte, el estilo autoritativo implica también un clima de afecto, matizado por una alta receptividad hacia las necesidades y opiniones de los hijos, pero en este caso, a diferencia del estilo indulgente, se acompaña de la

existencia de normas familiares, comunicación inductiva y control conductual (Alarcón, 2012; Musitu y García, 2004; Rodino et al., 2011).

En otros estudios se ha encontrado una asociación entre el afecto y la comunicación maternas, expresadas mediante una mayor aceptación hacia el hijo, con perfiles de victimización (León et al., 2015). Los resultados del presente estudio se sitúan en esa misma línea. Si la actitud de respeto por las decisiones que toma el hijo estuviera vinculada con otras conductas correspondientes al estilo indulgente, la asociación con el rol de víctima podría implicar que la condescendencia sistemática y la atención incondicional a los deseos y necesidades de los hijos, genera en estos dificultades en la expresión de cierto nivel de agresividad y asertividad para la defensa de sus derechos fuera del contexto familiar sobreprotector.

En el caso de que dicha actitud de respeto formara parte de una dinámica correspondiente al estilo autoritativo, tendiente al equilibrio entre condescendencia y exigencia, se pensaría en la necesidad de revisar cuidadosamente la manifestación de dichas pautas maternas, pues como se ha señalado, la línea que divide una conducta considerada factor de protección y otra calificada como factor de riesgo, puede ser muy tenue y difícil de apreciar.

Por otra parte, también se ha señalado que el estilo permisivo o indulgente se encuentra asociado al desarrollo de niveles altos de conducta antisocial (Andrade et al., 2012). Los resultados de esta investigación muestran coincidencia parcial en ese sentido, pues la correlación encontrada señala la presencia de una actitud materna de respeto hacia los hijos y la presencia de conductas agresivas dirigidas hacia compañeros de escuela, por parte de éstos. Aunque el porcentaje de correlación es relativamente bajo, el 6% es el más alto que se identificó en relación a los demás. Ello es significativo, dada la presencia que parece tener la figura materna en las actividades diarias de los hijos, dentro y fuera del espacio escolar.

Por un lado, si esta práctica materna estuviera relacionada con otras conductas correspondientes al estilo indulgente, la asociación con el rol de agresor implicaría una pobre o nula supervisión de las conductas agresivas de los hijos o una actitud tolerante hacia ellas, lo que provoca dificultades en el desarrollo del autocontrol y facilita la expresión de actitudes y conductas hostiles en la escuela (Dmitrieva et al., 2004). Por otro lado, si dicha práctica estuviera integrada en el marco de una dinámica autoritativa o democrática, sería entonces necesario un análisis minucioso respecto a la expresión y las implicaciones de las demás prácticas maternas.

En lo referente al estilo autoritario, caracterizado por un alto nivel de control y poca expresión afectiva, suele estar presente el control psicológico coercitivo, imposición del poder, pobre comunicación con los hijos y una alta exigencia en el cumplimiento de normas (Alarcón, 2012; Rodino et al., 2011). De acuerdo a la correlación encontrada entre una de las prácticas paternas, correspondiente a dicho estilo (en casa se hace lo que el padre dice), con el rol de agresor en los alumnos, se puede señalar que los niños probablemente trasladan al contexto escolar algunas prácticas que vivencian en su núcleo familiar, como la imposición del poder y el ejercicio arbitrario de la autoridad, a través de "pelear" a sus compañeros. Como se señaló antes, la dinámica autoritaria puede fomentar

comportamientos agresivos en los niños como una forma de expresar su frustración y rebeldía (Georgiou, 2008).

Conclusiones

El abordaje de cualquier fenómeno de naturaleza social implica la revisión detallada de los diferentes componentes, pues cada uno implica una dinámica particular, con matices que sólo pueden ser percibidos mediante un acercamiento puntual a los diferentes contextos. En el caso del acoso escolar, las investigaciones realizadas en distintos países y en diferentes demarcaciones locales, han considerado una diversidad de variables asociadas, incluyendo los estilos y prácticas parentales (Ávila et al., 2021; Mendoza, 2017), que representan uno de los elementos de mayor importancia, por la cercanía que guardan las experiencias de los alumnos en el contexto familiar y lo que reproducen en el ámbito escolar.

En el plano estatal, el estudio del hostigamiento escolar se ha concentrado principalmente en planteles educativos pertenecientes a la capital; los municipios se encuentran prácticamente fuera del área de influencia de estas investigaciones, por lo que no es posible contar con una visión precisa de la manera en la que se manifiesta dicho fenómeno y la correlación que guarda con otros aspectos.

Se ha señalado que tanto los factores culturales como familiares representan dos pilares fundamentales en la aparición, permanencia, abordaje y contención del acoso entre pares. El contexto estudiado, culturalmente matizado por una larga tradición en el ejercicio de prácticas violentas validadas socialmente, escenario de variadas expresiones de violencia derivadas de los grupos delictivos organizados y, además, referente importante de movimientos migratorios a los Estados Unidos, arrojó resultados que a simple vista no se vislumbraban.

La baja frecuencia en las expresiones de acoso escolar, así como la baja percepción de daño, la percepción positiva de los alumnos en torno a la escuela y a la relación con sus compañeros y maestros, indicó que el fenómeno no se encontraba desbordado. Esto es importante en virtud de que se trató de un primer acercamiento a ese espacio que no había sido estudiado con anterioridad. Sería pertinente continuar con las indagaciones contando ya con ese punto de referencia, para analizar si las acciones que se puedan emprender en dicho contexto siguen tendiendo a integrar esquemas de prevención primaria básicamente, al menos, en lo que tiene que ver con acoso escolar propiamente dicho.

En lo concerniente a las prácticas maternas y paternas referidas por los hijos, se destacó la contundencia materna en cuanto a la comunicación y el control conductual. En el caso del padre, se observó una actitud de apertura, pero menor iniciativa para involucrarse activamente en el conocimiento de las actividades de los hijos. Esta diferencia es importante, puesto que muestra los matices en la forma en que los hijos perciben las prácticas de crianza que marcan la dinámica cotidiana en el hogar. En su interacción cotidiana con los hijos, los padres manifiestan una serie de actitudes y conductas, de las que son plenamente conscientes, y otras de las que no se percatan con claridad. Por ello,

suele haber diferencias en la percepción de las prácticas de crianza entre padres e hijos, lo que es susceptible de generar también pautas diferentes en la dinámica familiar.

Como se señaló, las prácticas de crianza que percibieron los alumnos en la interacción con sus padres de manera más frecuente fueron, principalmente, aquellas en las que se evidencia un grado adecuado de comunicación, confianza, respeto por la individualidad y control conductual. En cuanto a la correlación expuesta entre las prácticas señaladas, tanto del padre como de la madre y el rol de víctima, de agresor y de espectador, coincide con lo reportado en otros estudios.

Si bien la correlación de dichas prácticas parentales con el acoso en estas escuelas no es alta (2.8% a 6%) es importante tomar en consideración los resultados. Por un lado, es preciso continuar trabajando contra la normalización de las expresiones de violencia. Como se señalaba anteriormente, puede ser que, en algunos casos, la intención de los alumnos no sea propiamente causar un daño importante y someter a la víctima. Sin embargo, se manifiestan conductas que, de cualquier manera, refuerzan y perpetúan esta forma de interacción.

El problema del acoso escolar es preocupante, ya que evidencia la cultura de violencia que se vive en el mundo actual. Sin dejar de reconocer la complejidad respecto a sus orígenes, desarrollo y evolución, es importante considerar que uno de los aspectos fundamentales en la prevención de la violencia, sigue siendo el trabajo con los padres para promover prácticas de crianza positivas y equilibradas que permitan mejorar el bienestar y la convivencia entre pares en el entorno escolar.

Por último, elementos que no fueron abordados en esta investigación, seguramente podrán ser estudiados en otras, como la percepción de las propias prácticas de crianza por parte de los padres y su relación con el acoso escolar, la diferencia entre la percepción de las prácticas entre padres e hijos, o bien, las diferencias en las prácticas parentales en función de la edad de los padres, además de que se podría considerar una muestra más amplia. Desde luego, indagaciones más recientes a la luz de la "nueva normalidad" después de la pandemia por Covid-19, permitirán tener una mayor amplitud de datos respecto al panorama local.

Referencias

- Acevedo, J., Cuellar, K., Elices, A., Tereso, L., Carillo, T., Verdugo, L., Pascual, S. y Santos, M. (2020) El lado oculto del bullying: los espectadores. Retos del trabajo social. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo social y Ciencias Sociales*, 19, 9-27.
- Alarcón Cebrián, A. (2012). *Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización*. (Tesis de doctorado Universidad de Valencia). Repositori de Contingut LLiure.
<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/25041/TESIS%20DOCTORAL%20ANTONIO%20ALARCON.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Andrade, P. y Betancourt, D. (2008). Manual. Escala prácticas parentales para adolescentes: PP-A. *Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología*.
<https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=574edd1e96b7e4d2355293a0&assetKey=AS%3A368154187452419%401464786206699>
- Ávila, J., Álvarez, E., Rambal, L. y Vargas, L. (2021) Importancia de los estilos de socialización parental en los roles del acoso entre pares. *Interdisciplinaria*, 38(1), 203-215. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/180/18065114013/html/index.html>
- Bandura, A. y Ribes, E. (1980) *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. Trillas.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa.
- Belsky, J., Hsieh, K. & Crnic, K. (2006). "Mothering, Fathering, and Infant Negativity as Antecedents of Boys' Externalizing Problems and Inhibition at Age 3 Years." *Development and Psychopathology*, 401-419.
- Briones, G. (2003). *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. Trillas.
- Cano, M. y Vargas, J. (2018). Actores del acoso escolar, *Revista Médica Risaralda*, 24(1), 60-66. <http://www.scielo.org.co/pdf/rmri/v24n1/v24n1a11.pdf>
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: Comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar, *Psykhé*, 20(2), 79-86.
- Cobo, P. y Tello, R. (2014). *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes*. Quarzo.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *América Latina y el Caribe. A 30 años de la Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño*.
https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/44271/S1800977_es.pdf
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.865.7470&rep=rep1&type=pdf>
- De Agüero, M. (2020). La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México. *Revista Digital Universitaria*, 21(4).
https://www.revista.unam.mx/2020v21n4/la_investigacion_acerca_del_acoso_y_violencia_escolares_en_mexico/
- Dmitrieva, J., Chen, C., Greenberger, E. & Gil-Rivas, V. (2004). "Family Relationships and Adolescent Psychosocial Outcomes: Converging Findings from Eastern and Western Cultures." *Journal of Research on Adolescence*, 425-447.
- Equipo Multidisciplinario Internacional. ONG Bullying sin fronteras. *Bullying. MÉXICO. Estadísticas 2019/2020*.

<https://bulliyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullyingmexico-estadisticas-2017.html>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019). *Informe Anual 2019. Unicef México.*

<https://www.unicef.org/mexico/media/4256/file/Informe%20anual%202019.pdf>

Georgiou, S. (2008). "Bullying and Victimization at School: The Role of Mothers." *British Journal of Educational Psychology*, 109-125.

Gómez, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a8.pdf>

Hart, C., Newell, L. & Olsen, S. (2003). Parenting Skills and Social-Communicative Competence in Childhood. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*, Lawrence Erlbaum Associates, 753-797.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Ladd, G. & Ladd, B. (1998). Parenting Behaviors and Parent-Child Relationships: ¿Correlates of Peer Victimization in Kindergarten? *Developmental Psychology*, 1450-1458. DOI: [10.1037//0012-1649.34.6.1450](https://doi.org/10.1037//0012-1649.34.6.1450)

León, B., Felipe, E., Polo, M. y Fajardo, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de psicología*, 31(2), 600-606. http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282015000200023&script=sci_abstract

Maccoby, E. y Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington & P.H. Mussen (Eds), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* Vol.4 (1-101). Wiley

Marín, A. y Reidl, L. (2013). Validación psicométrica del cuestionario "Así nos llevamos en la escuela" para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 11-36.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025581002.pdf>

Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218.

<https://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468005.pdf>

Mendoza, B. (2017) Prácticas de crianza y acoso escolar: descripción en alumnado de educación básica. *Innovación educativa*, 74(17), 125-141.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200125

Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 28(1), 104-118.

<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055008.pdf>

- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program, *Association for Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Ortega, R., Monks, C. y Romera, E. (2013). Agresividad injustificada entre preescolares: una revisión. En Carozzo, J. (Ed.), *Bullying. Opiniones reunidas* (pp. 11-31). Observatorio Sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Pedroza, F., Mendoza, B. y Martínez, K. (2013). *¡Auxilio! ¡Mi hijo no trae manual! Prácticas de crianza positiva, prevención de adicciones y bullying*. Pax México.
- Rodino, M., Correa, M., Urzúa, R., Contreras, E., Herrera, C. y Rigoller, S. (2011). Parentalidad y salud mental adolescente: diferencias entre ciudades y tipo de dependencia escolar. *Revista de Psicología*, 20(2), 125-145. https://www.redalyc.org/pdf/264/Resumenes/Resumen_26421338006_1.pdf
- Rodríguez, L. M. (2016). Bullying homofóbico en el contexto mexicano: voces desde estudiantes de trabajo social regiomontanos. *Trabajo Social Hoy*, 77, 41-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2016.0003>
- Santoyo, D. y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIV (4), 13-41. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032872002.pdf>
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Tasende, I. (2018) Bullying en Centros Educativos ¿Impunidad o responsabilidad? *Revistas de UNLP. Universidad Nacional de la Plata*.
- Trejo, G. (2024). Caso Adryel obliga a reforzar programas Anti-bullying: Gobernador de Hidalgo. *Milenio* <https://www.milenio.com/politica/caso-adriel-anuncian-acciones-violencia-escolar>
- Vallejo, A. y Mazadiego, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 55-59.
- Winnicott, D. (1958). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Paidós.