



Acoso escolar en la zona metropolitana de Guadalajara, México: prevalencia y factores asociados

Bullying in the metropolitan area of Guadalajara, Mexico: prevalence and associated factors

Vega López, María Guadalupe¹; **González Pérez, Guillermo Julián**²; **Valle Barbosa, María Ana**³; **Flores Villavicencio, María Elena**⁴; **Vega López, Agustín**⁵

¹Licenciada en Trabajo Social. Doctora en Ciencias de la Salud Pública. Profesora-Investigadora Titular, Directora, Centro de Estudios en Salud, Población y Desarrollo Humano, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México.
mgvega.lopez@gmail.com

²Licenciado en Sociología. Doctor en Ciencias de la Salud Pública. Profesor-Investigador Titular, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México.
ggonzal@cencar.udg.mx

³Licenciada en Historia. Doctora en Ciencias de la Salud Pública. Profesora-Investigadora Titular, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México.
mavalle@yahoo.com.mx

⁴Licenciada en Psicología. Doctora en Psicología de la Salud. Profesora-Investigadora Titular, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México.
marlencilla27@hotmail.com

⁵Ingeniero. Profesor y Técnico Académico, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México.
agustin_vegalopez@yahoo.com.mx

RESUMEN Este estudio tiene como objetivos determinar la prevalencia de víctimas de acoso escolar en alumnos de escuelas secundarias públicas de la zona metropolitana de Guadalajara, México, e identificar factores asociados al hecho de ser víctima en el período 2009-2011. Se realizó un estudio de tipo transversal analítico. Se diseñó una muestra probabilística polietápica de escuelas secundarias públicas y se estudiaron 1.706 alumnos entre 11 y 16 años. Se aplicó un instrumento con cuatro apartados que permitió identificar a las víctimas de acoso y se utilizó un modelo de regresión logística para medir la asociación entre los factores analizados y el ser víctima de acoso. La prevalencia de acoso escolar fue del 17,6% (IC95% 15,8; 19,5). Factores de carácter personal, como sentir que no es aceptado por el grupo o no pasar mucho tiempo con amigos, fueron los que tuvieron una asociación más fuerte y estadísticamente significativa con el hecho de ser víctima de acoso en la escuela.

PALABRAS CLAVES Violencia; Acoso Escolar; Adolescente; Salud Mental; México.

ABSTRACT This paper seeks to determine the prevalence of victims of school bullying among youth enrolled in public secondary schools in the metropolitan area of Guadalajara, Mexico and to identify the factors associated with being a victim of bullying in the period 2009-2011. An analytic cross-sectional study was carried out. A multistage probability sampling was designed for the public secondary schools, in which 1,706 students between 11 and 16 years old were studied. A questionnaire with four sections was applied in order to identify victims of bullying. A logistic regression model was then used to measure the association between the factors analyzed and being a victim of bullying. The prevalence of school bullying was 17.6% (95% CI 15.8; 19.5). Personal factors, such as the feeling of not being accepted by peers or not spending much time with friends, were the factors with the strongest statistically significant association with being a victim of bullying.

KEY WORDS Violence; Bullying; Adolescent; Mental Health; Mexico.

INTRODUCCIÓN

Desde 1996, la Organización Mundial de la Salud declaró la violencia como problema de salud pública (1). Diez años después, la Organización Panamericana de la Salud documentó resultados de investigación científica como parte de las estrategias de prevención de la violencia que ocurre en la escuela, en especial entre compañeros (2). El acoso escolar, intimidación o *bullying* –en inglés– se define como un comportamiento agresivo e intencional entre compañeros de aula o de escuela. Hay un abuso de poder por parte de niños, niñas, o adolescentes hacia otros, que se manifiesta en acciones repetidas de tipo físicas, emocionales o en forma de vandalismo (3,4).

De acuerdo con diversos autores, la proporción de actos agresivos entre compañeros varía entre el 5% y el 60% en países latinoamericanos (2,5-7). Sin embargo, la magnitud de la prevalencia del acoso no es criterio único para procurar su control: toda vez que niños, niñas y adolescentes ven lesionada su integridad física y emocional al ser víctimas de una agresión es razón suficiente para interesarse en su conocimiento y a partir del mismo diseñar estrategias de intervención.

En este estudio se entiende por víctimas de acoso escolar a aquellos alumnos de una escuela que, de manera individual o colectiva, han sufrido daños, ya sea de carácter físico, emocional o en sus pertenencias, derivados de acciones u omisiones realizadas por uno o varios de sus compañeros de aula o escuela, tanto dentro como fuera de los límites de la misma (3). Los daños recibidos pueden tener diversas consecuencias observables en el tiempo (inmediatas o de largo plazo), en la intensidad (leve o grave), o en el alcance (temporales o permanentes) (8).

Se ha documentado una consistente asociación entre quienes reciben diversos tipos de agresión y la presencia de una morbilidad psicosomática, heridas de diversa gravedad, la adopción de conductas de riesgo (9), así como altos niveles de depresión y angustia, mayor inclinación hacia ideación e intento suicida y problemas psiquiátricos (10).

El análisis de la magnitud y características de los hechos delictivos centrados en la víctima, así como los factores relacionados con la victimización son elementos centrales para la victimología.

Ahora bien, algunas nociones pueden ser aplicables a niños y adolescentes sometidos a abusos en la escuela aun cuando las acciones recibidas no se tipifiquen como delitos.

En la victimización se destacan dos características: una, referida al carácter activo de la víctima; la segunda, a su condición de elegibilidad. El adolescente puede exhibir ciertos rasgos, por ejemplo, ser vulnerable, solitario, ingenuo, entre otros, gestados en su trayectoria de vida, y le hacen sostener un papel –dependiente o independientemente de su voluntad– que contribuye, fomenta o participa en su propia victimización. Es decir, le confieren un rol activo. Es condición que la persona con rol activo se encuentre –de facto– con un agresor al que le resulte atractiva como víctima; de tal suerte que sus desventajas permitan al otro ejercer un poder o una acción dañina sobre él. Por tanto, la victimización no es aleatoria, el agresor elige a su víctima (de ahí, en parte, la intencionalidad del hecho). Hay, en cierta forma, una motivación recíproca: víctima-victimario (11); la víctima suele tener características “congruentes con las necesidades, motivaciones y reacciones de los agresores” (12 p.3). Aun en un clima escolar caracterizado por interacciones negativas, habrá que sustraerlas de la simplicidad de entenderlas como acciones circunstanciales y caprichosas; es exigible no culpabilizar a la víctima y evitar, ante todo, una victimización secundaria.

En este estudio se distinguen tres componentes entre los factores victimógenos, esto es, aquellos que predisponen a la persona a ser víctima: los de contexto socioeconómico-familiar, los de interacción microsocial y los intrínsecos al adolescente.

Así, en el presente trabajo se tiene como objetivo determinar la prevalencia de víctimas de acoso escolar en alumnos de escuelas secundarias públicas de la zona metropolitana de Guadalajara, México, e identificar factores victimógenos asociados al hecho de ser víctima en el período 2009-2011.

MATERIAL Y MÉTODOS

Se realizó un estudio de tipo transversal, de carácter analítico. Los datos fueron recolectados entre 2009 y 2011 en escuelas secundarias públicas de la zona metropolitana de Guadalajara,

segunda zona urbana más poblada de México, con alrededor de 4,4 millones de habitantes en 2010, un índice de marginación considerado muy bajo según los estándares nacionales y relativamente homogénea en su condición étnica (13).

Se diseñó una muestra probabilística polietápica: en primer lugar, se eligieron 18 escuelas de forma aleatoria de la totalidad de las escuelas secundarias generales de la zona metropolitana pertenecientes al sistema estatal; a continuación, en cada escuela se seleccionó al azar un turno (matutino o vespertino) y, en él, un grupo de cada grado; todos los alumnos de cada grupo seleccionado fueron estudiados. Mediante el programa Epidat 3.1 se calculó el tamaño de la muestra. De acuerdo con los criterios estadísticos asumidos –intervalo de confianza del 95%, precisión 2,5%, prevalencia de 25% y efecto de diseño de 1,5 (para corregir el tamaño de la muestra dado su diseño polietápico)– y conociendo que el número de alumnos inscritos en el ciclo escolar 2008-2009 fue de 106.775, la muestra ascendió a 1.712 alumnos de ambos sexos. Dado que se excluyeron cuestionarios incompletos o de alumnos que no deseaban responder, se trabajó con 1.706 alumnos (99% del tamaño en principio esperado): 875 varones y 831 mujeres.

Para la recolección de la información, se estructuró un instrumento con cuatro apartados de acuerdo con las variables exploradas: aspectos sociodemográficos, aspectos de salud, escala de victimización y prueba de personalidad (*Eysenck Personality Questionnaire-Junior*). Con anterioridad, se realizó una prueba piloto para adecuar el instrumento a la comprensión por parte de los alumnos del vocabulario utilizado. En función de la edad y capacidad cognitiva de los alumnos, el cuestionario fue autoadministrado, respondido en su propia aula, dentro de su turno de clases y en horarios designados por los directores de escuela. La orientación sobre las características del cuestionario, la advertencia de confidencialidad, anonimato y voluntad para contestarlo fue hecha por los miembros del equipo de investigación (sociólogos, prestadores de servicio social de las carreras de psicología, medicina y nutrición), entrenados especialmente para ello.

La variable dependiente fue ser víctima de acoso escolar. Se construyó una escala de victimización, cuyo objetivo fue establecer la prevalencia

de adolescentes víctimas de acoso escolar a través de la medición de la frecuencia en la que un alumno percibe que es agredido. La escala fue elaborada a partir del concepto de víctima, de instrumentos de medición *ad hoc* probados ya en otras investigaciones (14-16) y de 15 entrevistas semiestructuradas con alumnos de escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara cuyo resultado facilitó elegir las más significativas para los adolescentes entre una lista de cuestiones.

Se verificó la confiabilidad del instrumento a través del coeficiente Alfa de Cronbach. El valor obtenido al aplicar la prueba fue de 0,886, lo que indica una aceptable consistencia interna del instrumento utilizado.

La escala se estructuró con 27 ítems: once sobre violencia física (5 ítems para leve, 4 para moderada y 2 para grave); doce relacionados con la violencia emocional o psicológica (3 ítems para verbal, 2 para social, 4 para amenazas, 3 para chantaje) y cuatro referidos a acciones vandálicas o de afectación material de las propiedades del alumno. En cada ítem se midió la frecuencia con la que el alumno recibió en el último semestre alguna agresión. Fueron aplicadas las categorías: nunca = 1, alguna vez = 2, a menudo = 3 y siempre = 4, subescalas estas semejantes a las utilizadas por Trianes (17).

Para determinar la condición de víctima se siguió el siguiente procedimiento:

- Primero, se estableció el puntaje que hipotéticamente obtendría un alumno si respondiera para cada una de las distintas modalidades de agresión con una sola categoría. Por ejemplo, los puntajes posibles con respecto a la violencia física leve serían: 5 (nunca), 10 (alguna vez), 15 (a menudo), 20 (siempre). Con base en el criterio de reiteración de la agresión dentro del concepto de víctima, se estableció como punto de corte el límite inferior de la categoría “a menudo” para calificar su existencia, con excepción de la violencia física grave, para la cual se estimó que al ocurrir una sola vez la persona ya ha sido victimizada. Lesiones, fracturas, quemaduras no requieren de una repetición, se trata de acciones que incluso pueden ser vistas como delitos.
- Segundo, de acuerdo con los puntajes obtenidos se registró la presencia o ausencia de agresión en cada una de sus formas, las que permitieron identificar a la víctima; para estimar

su prevalencia se calculó la proporción de estudiantes con esta condición y se utilizó el método cuadrático de Fleiss para calcular su intervalo de confianza (95%) (18).

La aplicación de la escala de victimización permitió no solo identificar a las víctimas, sino además determinar el número de adolescentes que no tenía esta condición. Se administró también un instrumento para la identificación de agresores que permitió distinguir entre aquellos que por su conducta podían clasificarse como ofensores y aquellos que no. Este último grupo de estudiantes, denominado *no víctimas-no agresores*, es el que a efectos de este estudio se ha considerado para comparar con las víctimas e identificar los factores asociados a tener dicha condición.

Las variables independientes o explicativas fueron dicotomizadas para simplificar el análisis y se ordenaron según su condición como posibles factores victimógenos:

- a) *Contexto socioeconómico familiar*: índice de hacinamiento (más de 3 personas por habitación destinada a dormir), propiedad de la vivienda (prestada o irregular), suma de artículos para la comunicación e incorporación de tecnología de la información (no disponer de celular, computadora personal o Internet), ocupación materna (comercio y ambulante), tener menos de 6 libros en el hogar y escolaridad del padre y de la madre (6 años o menos de estudio).
- b) *De interacción microsocioal*: referido a dos entornos, la familia y la escuela. En cuanto a la familia, se incorporaron al análisis variables que expresaran su estructura y funcionalidad, como tipo de familia, edad de los padres (que de manera indirecta refleja la fase de desarrollo familiar, por ejemplo haber tenido al alumno estudiado con menos de 18 o más de 35 años), ausencia de madre y/o padre, asignación de responsabilidades adultas al adolescente (requerir del hijo trabajo para su manutención), violencia intrafamiliar (como testigo de violencia entre padres o de estos hacia los hermanos, o como víctima). Con relación a la escuela, se toma en cuenta el turno al que asiste el alumno (vespertino), el grado escolar (2º año), el último promedio de calificación obtenida (menor de 7), número de traslados de una escuela a otra (alguno), normas

de seguridad vigentes en la escuela (no se siente seguro).

- c) *De carácter personal, vinculadas directamente al adolescente*: se incluyeron aquí tanto elementos objetivos relacionados con el aspecto físico (índice de masa corporal mayor de 32), tener deficiencias físicas, haber fumado alguna vez, número de horas que dedica el adolescente a convivir con amigos (menos de dos horas) y género (femenino); como elementos subjetivos, relativos a la percepción de su integración al ambiente escolar (“no se siente bien en la escuela”, “se siente solo”, “no se siente aceptado”, “no se siente unido a amigos”) y a la aceptación de su imagen corporal (desea modificar su imagen).

Mediante un análisis de regresión logística se calcularon razones de prevalencia ajustadas (así como su intervalo de confianza al 95%) para medir la asociación entre las variables explicativas y la dependiente: inicialmente un análisis bivariado permitió identificar aquellas variables que presentaron una mayor asociación con el hecho de ser víctima; a continuación fue aplicado un análisis de regresión multivariado (método paso a paso, hacia adelante) que permitió identificar las variables que tenían una mayor asociación con la variable dependiente, tanto por cada componente como en general.

El modelo fue validado mediante la prueba de bondad de ajuste de Hosmer-Lemeshow. El procesamiento estadístico se realizó mediante los programas Epi-info versión 7 y Statistical Package for the Social Sciences-Versión 19 (SPSS Statistics 19) para Windows.

Para los aspectos éticos, el estudio se orientó por el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud de México y la Declaración de Helsinki; no se afectó la salud física o mental de los participantes; y contó con el permiso de autoridades escolares (garantes del bienestar físico y mental de los alumnos dentro de la escuela) y el consentimiento informado de los adolescentes, quienes según su voluntad, tuvieron la opción de responder o retirarse en el momento que así lo desearan. El proyecto fue aprobado por el comité de ética del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

RESULTADOS

La edad de los adolescentes estudiados osciló entre 11 y 16 años (edad promedio 13,42 años, desviación estándar 1,05), repartidos de forma similar entre los tres grados con que cuenta la

educación secundaria: 34,4% en el primer año, 34% en el segundo y 31,6% en el tercero. Algo más de la mitad de los estudiantes (912; 53,5%) cursaban sus clases en el turno matutino.

Se identificó un total de 300 víctimas de acoso escolar, equivalente al 17,6% de la muestra (IC95% 15,8; 19,5), encontrándose una mayor

Cuadro 1. Número y porcentaje de alumnos según condición ante el acoso escolar, de acuerdo con factores estudiados. Escuelas secundarias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, México, 2009-2011.

Factores	Víctima (n = 300)		No víctima-no agresor (n = 1.135)		Valor p ^a
	Número	%	Número	%	
Contexto económico-familiar					
Escolaridad materna de seis años o menos	216	72,0	703	61,9	0,0016
Escolaridad paterna de seis años o menos	223	74,3	697	61,4	0,0000
Más de tres personas por habitación destinada a dormir	32	10,7	71	6,3	0,0122
Vivienda prestada o en condición irregular	39	13,0	83	7,3	0,0025
No dispone de medios tecnológicos de información y comunicación	214	71,3	682	60,1	0,0004
Ocupación materna en comercio y ambulante	55	18,3	153	13,5	0,0422
Contar con menos de seis libros en el hogar	82	27,3	262	23,1	0,1450
Interacción micro social: familia y escuela					
Madre ausente en núcleo familiar	9	3,0	39	3,4	0,8469
Padre ausente en núcleo familiar	76	25,3	248	21,9	0,2280
Presencia de padrastro	10	3,3	38	3,3	0,8666
Edad materna menor de 18 o mayor de 35 años al nacimiento del alumno	46	15,3	108	9,5	0,0053
Familia extensa	88	29,3	267	23,5	0,0457
Adolescente maltratado por hermanos	95	31,7	225	19,8	0,0000
Adolescente maltratado por madre	49	16,3	113	10,0	0,0027
Adolescente maltratado por padre	33	11,0	102	9,0	0,3416
Padre que maltrata a madre	29	9,7	72	6,3	0,0609
Padre que maltrata a hermanos	50	16,7	108	9,5	0,0006
Adolescente que trabaja	50	16,7	150	13,2	0,1496
Alumno inscrito en turno vespertino	141	47,0	490	43,2	0,2616
Alumno que cursa segundo grado	112	37,0	374	33,0	0,1746
Ha tenido algún traslado de escuela	12	4,0	28	2,5	0,2159
Ha repetido ciclo escolar	119	39,7	315	29,8	0,0001
Promedio de calificación menor de 7	36	12,0	100	8,8	0,1172
No se siente seguro ni confiado en la escuela	121	40,3	356	31,4	0,0042
Condiciones personales del adolescente					
Índice de masa corporal mayor de 32	15	5,0	39	3,4	0,2734
Presencia de deficiencias físicas	118	39,3	347	30,6	0,0049
Ha fumado alguna vez	25	8,3	54	4,8	0,0231
Género femenino	168	59,0	572	50,4	0,0965
Rasgos de neuroticismo	167	55,7	415	36,6	0,0000
Desea modificar su aspecto físico	152	50,7	429	37,8	0,0001
No se siente aceptado por compañeros	124	41,3	165	14,5	0,0000
Comparte menos de dos horas diarias con amigos	53	17,7	98	8,6	0,0000
No se siente unido a sus amigos	111	37,0	199	17,5	0,0000
No se siente bien en la escuela	67	22,3	116	10,2	0,0000
En la escuela no percibe estímulos para lograr respeto entre compañeros	70	23,3	217	19,1	0,1231

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos primarios.

^aPrueba de χ^2 . Nivel de significación $p < 0,05$.

Cuadro 2. Asociación entre factores relativos al contexto socioeconómico familiar del adolescente y el hecho de ser víctima de acoso escolar. Resultados de la regresión logística, análisis multivariado. Escuelas secundarias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, México, 2009-2011.

Variables	CR	SE	RP	IC95%
Escolaridad paterna de seis años o menos	0,426	0,007	1,53	1,13; 2,08
Vivienda prestada o en condición irregular	0,551	0,008	1,73	1,15; 2,61
No dispone de medios tecnológicos de información y comunicación	0,335	0,027	1,40	1,04; 1,88
Ocupación materna en comercio y ambulante	0,367	0,036	1,44	1,03; 2,03

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos primarios.

Nota: Constante: -3,634. Prueba Hosmer-Lemeshow (χ^2 : 4,437; grados de libertad: 5; significancia estadística: 0,488). CR = coeficiente de regresión; SE = significancia estadística; RP = razón de prevalencia; IC95% = intervalo de confianza del 95%.

prevalencia entre las adolescentes (20,2%; IC95% [17,6; 23,1]) que entre los adolescentes (15,1%; IC95% [12,8; 17,7]). En el Cuadro 1 se puede observar que es mayor la proporción de víctimas expuestas a un entorno socioeconómico familiar adverso que aquellos estudiantes no víctimas-no agresores. La diferencia entre las proporciones es, para casi todos los factores, estadísticamente significativa. Destaca, asimismo, que casi tres cuartas partes de las víctimas son hijas de padres con seis años o menos de instrucción.

Cuadro 3. Asociación entre factores relativos a la interacción microsocial del adolescente en la familia y la escuela y el hecho de ser víctima de acoso escolar. Resultados de la regresión logística, análisis multivariado. Escuelas secundarias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, México, 2009-2011.

Variables	CR	SE	RP	IC95%
Adolescente maltratado por hermanos	0,515	0,001	1,67	1,24; 2,27
Familia extensa	0,326	0,027	1,39	1,04; 1,85
Edad materna menor de 18 o mayor de 35 años al nacimiento del alumno	0,561	0,004	1,75	1,20; 2,56
Padre que maltrata a hermanos	0,480	0,015	1,62	1,10; 2,39
Ha repetido ciclo escolar	0,530	0,000	1,70	1,30; 2,22

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos primarios.

Nota: Constante: -4,735. Prueba Hosmer-Lemeshow (χ^2 : 1,633; grados de libertad: 5; significancia estadística: 0,897). CR = coeficiente de regresión; SE = significancia estadística; RP = razón de prevalencia; IC95% = intervalo de confianza del 95%.

Por otra parte, en lo concerniente a la interacción familiar, si bien no hay casi diferencias entre las víctimas y el grupo no víctimas-no agresores en cuanto a que padre o madre estén ausentes del hogar, sí es significativamente mayor la proporción de víctimas que han sufrido maltrato en el hogar por parte de hermanos y madre, o han sido testigos del maltrato de padres a hermanos. De igual forma llama la atención que entre las víctimas tengan un peso significativamente mayor que entre los agrupados como no víctimas-no agresores aquellos que nacieron cuando sus madres eran menores de 18 años o mayores de 35.

En el contexto de las interacciones en la escuela, destaca la alta proporción de víctimas que no se sienten seguras ni confiadas en la escuela y el mayor porcentaje de repetidores de ciclos escolares con respecto al grupo no víctimas-no agresores.

Por último, existen marcadas diferencias entre víctimas y no víctimas-no agresores en lo relativo a su percepción de aspectos tales como: sentir que no es aceptado, no sentirse bien en la escuela o con los amigos, compartir poco tiempo con ellos o querer modificar su aspecto físico. En todos los casos, la proporción de víctimas con esta condición es significativamente mayor, al igual que los que presentan algún tipo de deficiencia física o una personalidad con rasgos de neuroticismo.

Los cuadros 2, 3 y 4 ponen de manifiesto los factores victimógenos que tienen una mayor asociación con el hecho de ser víctima tras el análisis multivariado realizado de acuerdo con cada conjunto o nivel estudiado. En lo referido al contexto socioeconómico familiar del adolescente (Cuadro 2), los factores que entraron en la ecuación fueron cuatro: escolaridad paterna de seis años o menos; vivienda prestada o en condición irregular; no disponer de medios tecnológicos de información y comunicación y ocupación materna en comercio y ambulante. Los dos primeros factores mencionados son los que presentan una razón de prevalencia más elevada.

En cuanto a los factores relativos a la interacción microsocial del adolescente en la familia y la escuela (Cuadro 3), cinco de ellos entraron en el modelo: el alumno vive en una familia extensa; su padre maltrata a sus hermanos; él mismo es maltratado por sus hermanos; nació cuando su madre tenía menos de 18 años o más de 35; y

Cuadro 4. Asociación entre factores relativos a las condiciones personales del adolescente y el hecho de ser víctima de acoso escolar. Resultados de la regresión logística, análisis multivariado. Escuelas secundarias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, México, 2009-2011.

Variables	CR	SE	RP	IC95%
Rasgos de neuroticismo	0,440	0,002	1,55	1,17; 2,05
Presencia de deficiencias físicas	0,310	0,032	1,36	1,03; 1,81
No se siente unido a sus amigos	0,657	0,000	1,93	1,41; 2,64
No se siente bien en la escuela	0,511	0,008	1,67	1,14; 2,43
No se siente aceptado por compañeros	1,270	0,000	3,56	2,65; 4,78
Comparte menos de dos horas diarias con amigos	0,551	0,007	1,74	1,17; 2,59

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos primarios.

Nota: Constante: -6,322. Prueba Hosmer-Lemeshow (χ^2 : 3,046; grados de libertad: 7; significancia estadística: 0,881). CR = coeficiente de regresión; SE = significancia estadística; RP = razón de prevalencia; IC95% = intervalo de confianza del 95%.

ha repetido algún ciclo escolar. Estos tres últimos factores son los que presentan una mayor razón de prevalencia.

Al analizar las condiciones personales del adolescente, se encontraron seis factores asociados de forma significativa al hecho de ser víctima: predominio de rasgos de personalidad incluidos en el neuroticismo; presencia de deficiencias físicas; no sentirse bien en la escuela; compartir menos de dos horas diarias con amigos; no sentirse unido a sus amigos y sentir que no es aceptado por compañeros. En particular, la presencia de este último factor más que triplica la probabilidad de ser víctima de acoso en la escuela.

Cada uno de los modelos antes mencionados presentó un ajuste adecuado a los datos de la muestra, en especial los referidos a la interacción microsocioal del adolescente en la familia y la escuela y a las condiciones personales del adolescente, con valores de p mayores a 0,8.

Por último, en el Cuadro 5 se exponen los resultados del análisis multivariado realizado con los 14 factores que entraron en los modelos construidos previamente. De ellos, once entran en el modelo final (el cual presenta un ajuste aceptable a los datos de la muestra, con un valor de $p=0,51$), destacando como los factores más relevantes aquellos relativos a las condiciones personales del adolescente, en particular, compartir menos de 2 horas diarias con amigos y no sentirse

Cuadro 5. Asociación entre factores victimógenos en cada modelo según subconjunto de factores analizados y el hecho de ser víctima de acoso escolar. Resultados de la regresión logística, análisis multivariado. Escuelas secundarias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, México, 2009-2011.

Variables	CR	SE	RP	IC95%
Escolaridad paterna de seis años o menos	0,421	0,008	1,52	1,12; 2,08
Vivienda prestada o en condición irregular	0,491	0,030	1,63	1,05; 2,55
Adolescente maltratado por hermanos	0,396	0,014	1,49	1,09; 2,04
Edad materna menor de 18 o mayor de 35 años al nacimiento del alumno	0,524	0,012	1,69	1,12; 2,55
Ha repetido ciclo escolar	0,510	0,001	1,67	1,25; 2,23
Rasgos de neuroticismo	0,334	0,023	1,40	1,05; 1,86
Presencia de deficiencias físicas	0,314	0,034	1,37	1,02; 1,83
No se siente unido a sus amigos	0,588	0,000	1,80	1,30; 2,48
No se siente bien en la escuela	0,455	0,020	1,58	1,07; 2,32
No se siente aceptado por compañeros	1,231	0,000	3,42	2,53; 4,62
Comparte menos de dos horas diarias con amigos	0,635	0,002	1,89	1,25; 2,83

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos primarios.

Nota: Constante: -8,764. Prueba Hosmer-Lemeshow (χ^2 : 7,227; grados de libertad: 8; significancia estadística: 0,512). CR = coeficiente de regresión; SE = significancia estadística; RP = razón de prevalencia; IC95% = intervalo de confianza del 95%.

unido a sus amigos –factores que en ambos casos incrementan en más del 80% la probabilidad del adolescente de ser víctima de acoso en la escuela– y, sobre todo, percibir que no es aceptado por sus compañeros, que más que triplica la probabilidad de ser víctima.

DISCUSIÓN

De acuerdo con Filmus las investigaciones sobre violencia en la escuela se concentran en tres perspectivas según “niveles de agregación de lo social” (19 p.28): estructural, institucional e interindividual (desde donde puede entenderse el *bullying* o acoso escolar). Los autores que aportan información en cada una de las perspectivas –desde lo macro hasta lo microsocioal– reconocen de alguna manera la existencia de los distintos niveles y su interdependencia, aunque el acento sea colocado en algún nivel en particular.

Esta investigación se enfoca en el adolescente, sujeto a la influencia de situaciones y/o personas que le confieren un estatus de víctima. La ventaja de un enfoque de riesgo –como el presente– es cuantificar la asociación de cada factor y guiar eficientemente la intervención. Entre sus limitaciones habrá que considerar el peligro de conferir pasividad al individuo y no abordar en profundidad los aspectos del contexto o macro-sociales: aunque se reconoce que los altos índices de violencia criminal en México crean un escenario que puede favorecer la violencia en la escuela, no se establece ninguna relación directa.

En cuanto a posibles sesgos, para evaluar los de selección, se comparó la muestra con la población objeto de estudio (los estudiantes de escuelas secundarias públicas de la zona metropolitana de Guadalajara) según las variables sexo, edad, grado y turno escolar, aplicando la prueba χ^2 . No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, por lo que se puede señalar que no existió sesgo de selección en la muestra.

La prevalencia de acoso escolar encontrada en esta investigación refleja la relevancia de este fenómeno en la población estudiada. Alrededor del 18% de adolescentes son victimizados en la secundaria, es decir, reciben a menudo o siempre algún tipo de agresión. El intervalo de 15,8% a 19,5% (IC95%) aproxima el resultado al obtenido en Tamaulipas, México, con un 20,5% (20); es menor, sin embargo, al que se reporta para el Distrito Federal con 23% (21) y al de la Encuesta Nacional de Salud de Escolares (ENSE), donde se indica una prevalencia nacional de 25,3% (de agresión física o verbal) y para Jalisco de 32% (22).

Al comparar la prevalencia de la zona metropolitana de Guadalajara con la intimidación que viven otros adolescentes de ciudades iberoamericanas seleccionadas, se observa más elevada con respecto a la identificada por Carvalho para el conjunto de 26 capitales de estados brasileños (5,4%) (6), al Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (de 8,0 a 12,0%) (23), al Informe del Centro Reina Sofía en España (2,5%) (4) –las dos últimas, producto de encuestas nacionales–; a la señalada por Cepeda en Ciudad Bolívar, Colombia (14,5%) (24); y por Iriarte en la zona metropolitana de Santiago de Chile (1,45% de abuso que se produce muchas veces) (25). Es inferior, en

cambio, a la que se reporta en la muestra nacional de Venezuela (31,5%) (26); y en escuelas de Lima, Perú (48,0%) (5).

Las comparaciones sobre acoso escolar en el contexto latinoamericano se dificultan tanto por las variaciones al problematizar el fenómeno como por los procedimientos en la investigación. En efecto, las diferentes maneras de clasificar las modalidades de agresión, el variado uso de instrumentos o criterios cuantitativos, los distintos modelos estadísticos aplicados, o las diferentes características de la población adolescente comparada –como la existencia de una mayor proporción de inmigrantes o una mayor heterogeneidad étnica, lo que puede generar comportamientos sociales agresivos basados en la exclusión o en la discriminación (27)–, son aspectos que en su conjunto permiten explicar las diferencias en los resultados.

Por otra parte, en tanto se trata de un estudio transversal, es evidente que no se puede establecer en todos los casos una relación de precedencia –y por tanto de presunción causal– entre los factores victimógenos analizados y el hecho de ser víctima de acoso escolar. Aun así, la asociación estadística hallada entre varios de los factores estudiados y el ser víctima de acoso escolar brinda en sí misma pautas importantes para entender el fenómeno.

Tanto los modelos construidos para cada subconjunto, como aquellos referidos a la interacción microsocial del adolescente en la familia y la escuela y a sus condiciones objetivas y subjetivas en el modelo final, son los que presentan un mejor ajuste a los datos del estudio.

Sin duda, hay variables que están más fuertemente asociadas con el hecho de ser víctima de acoso escolar que otras; sin embargo, pueden ser pensadas con sentido molar para fines explicativos, con lo cual no se elimina la alerta que ofrece cada factor con propósitos de focalización de acciones puntuales o mayormente destacadas para la intervención.

Si “todo hombre tiene tres variantes de caracteres: el que exhibe, el que tiene y el que cree tener” (28), en el adolescente el paso de una a otra variante puede ser muy corto; su relación con su propio cuerpo parte de la observación del cuerpo de los otros –pares– cuya velocidad en crecimiento es dispar. Ver en los demás marcadas señas corporales que destacan lo propiamente masculino o femenino y no tenerlo, o creer que no se tiene,

puede marcar una diferencia en la autopercepción y en la seguridad de sí mismo. En el adolescente-víctima hay menor conformidad con su cuerpo, con su performance sometida a estándares escolares y mayor proclividad hacia un estado de tensión. Incrementa el riesgo de victimización poseer como rasgo distintivo de personalidad el de neuroticismo (pautado con inestabilidad e inseguridad emocional y ansiedad).

Nótese la importancia que cobra para el adolescente la intersubjetividad como parte del proceso en devenir persona y el debilitamiento que provoca no participar del *sentido de lo humano*: la convivencia. La percepción de no ser aceptado por compañeros se destaca como el factor con el mayor valor de razón de prevalencia en el modelo. Está documentada la contribución de la calidad en la interacción entre adolescentes y sus lazos de amistad para fortalecer el sentido de confianza en sí mismo y en los demás, afirmar su autoestima y consolidar procesos de identificación e identidad (29-31). La posibilidad de ser elegido por compañeros para llegar a ser y hacer amigos se encuentra surcada por la capacidad de sostener intimidad y una actitud propensa al establecimiento de relaciones sociales (32). Ser y hacerse elegible son posiciones que se retroalimentan. No necesariamente quedan al libre arbitrio, por tanto, correspondería a la escuela crear un ambiente inclusivo propicio a la legítima convivencia.

Aunque escasamente abordado, se destacan las relaciones entre hermanos como preparación de procesos físicos y sociales externos a la familia favorable al desarrollo personal (33). En efecto, ciertas habilidades motrices y de lenguaje son aprendidas de los hermanos, así como ser capaz de sentirse miembro pleno de un grupo (34). Ahora bien, cuando la familia es una importante pieza de desequilibrio debido al ejercicio cotidiano de la violencia entre sus miembros, los más jóvenes –niños y adolescentes– lo resienten como amenaza a su salud mental y, específicamente, ser maltratado por los hermanos afecta su equilibrio emocional (35,36).

El estilo de relación abusivo entre pares-hermanos se incorpora como parte de la memoria temprana de la violencia, se internaliza –según el caso– el papel de víctima y el sufrimiento del adolescente en la escuela es solo parte de una “profecía cumplida” (36 p.138). La intimidación entre hermanos parece

tener una prevalencia mayor de la que se cree y variadas consecuencias a corto y largo plazo. Duncan (37) encontró que alrededor del 38% de víctimas de acoso en la escuela eran, a la vez, víctimas de intimidación por parte de sus hermanos.

La carencia de integración de las víctimas con los compañeros y/o amigos es el elemento común y de trasfondo de otros tres factores que aparecen en el modelo: no sentirse bien en la escuela, no sentirse unido a amigos y pasar un reducido número de horas con ellos. Es factible que el quebrantamiento de las relaciones fraternales coadyuve con un sentimiento de soledad manifiesto en el aula (25).

A pesar de no figurar el nivel institucional como objetivo de investigación, durante la etapa de observación *in situ* se percibieron algunos aspectos de organización escolar poco favorables para hacer amistades o al menos establecer nexos de confianza y colaboración. Estudios como los de Cancino (38), Cornejo (39) y Kornblt (40) dan cuenta sobre la importancia del ambiente psicossociológico para hacer de la escuela un espacio creativo y de sana convivencia.

La experiencia social ganada entre pares es sustancial al desarrollo, pero no sustituye el aporte que pueden proporcionar los dos más importantes agentes socializadores: familia y escuela. Los datos en cierta forma coinciden con la disertación de Duschatzky y Corea sobre el declive de dichas instituciones fundada en el “desplazamiento como espacios creadores de sentido” (41).

Tanto en la familia como en la escuela coexisten formas de inequidad atávicas manifiestas en las posesiones materiales tangibles y la exclusión en la forma de ejercer autoridad y/o ciudadanía encuadrada en la relación política contemporánea.

A nivel familiar se materializan determinantes macrosociales (contexto económico y demográfico) en el vivir cotidiano. Así, la precariedad en la disposición de alojamiento –vivir en casa prestada o como agregado– repercute en el adolescente bajo la intermediación del efecto del estrés y depresión parental por la exclusión de bienes materiales (42); no solo se trata de la carencia de vivienda, sino de la limitación en oportunidades.

El bajo nivel de escolaridad –en especial del padre– explica, primero, la inserción en el mercado de trabajo en ocupaciones que no reclaman

cualificación elevada –y en consecuencia, se tiende a percibir un salario reducido–; segundo, el estrecho margen de ventaja ganado para apropiarse de un bien –el educativo– que se acumula en el capital cultural (43). El nivel educativo parental –y la participación dentro de un estrato socioeconómico– facilita el *saber cómo* interactuar con la escuela (44): desde el uso del lenguaje para movilizar información y confrontar experiencias con autoridades escolares hasta llegar a una mejor comprensión de la forma como operan las relaciones entre adolescentes. La elevada proporción de adolescentes estudiados cuyos padres tienen 6 años o menos de escolaridad da una idea de lo extendido de esta situación en el contexto de la zona metropolitana de Guadalajara y sus posibles implicaciones para el desarrollo adecuado del joven.

El *saber qué* y *saber cómo* introducir a los hijos en el orden moral de la sociedad se difumina ante el desmoronamiento de signos seguros de cohesión en el mundo adulto. La velocidad en la transformación de roles supera su comprensión y ajuste (41).

Por otra parte, la posibilidad de éxito para moverse de un estrato a otro a través de la escuela, difícilmente se sostiene; el contexto desmiente al texto. El alargamiento en la escolarización de

jóvenes sirve apenas como función de “guardería” pero no como garante de un nivel de vida cualitativamente mayor (41).

En resumen, los “datos duros” revelan que el adolescente sujeto a una deprivación múltiple (económica, social, afectiva, emocional), ofrece un estado tal de vulnerabilidad que lo hace elegible para una revictimización en la escuela. Como se mencionó, no es posible afirmar que los factores analizados precedan a la victimización; no obstante, hay elementos para suponer la existencia de un rol aprendido de víctima –antes o durante la estancia escolar– y advertir una insuficiencia de medidas integrales para prevenir y atender su condición de víctima de intimidación.

En tal sentido, si se pretenden implementar estrategias de intervención exitosas para reducir el acoso escolar, el personal de las escuelas (docentes y administrativos), los padres de familias y los gestores de políticas socioeducativas y sanitarias requerirían considerar cuán expuestos están los adolescentes a factores como los identificados en este estudio, e intentar crear ambientes favorables a su desarrollo tanto en la familia como en la escuela.

AGRADECIMIENTOS

El proyecto contó con el apoyo financiero del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (No. 84.181) y el copatrocinio de la Universidad de Guadalajara, fundamental punto de partida para la investigación. Agradecemos las facilidades brindadas por la Coordinación de Extensión y Servicio Social del Centro Universitario de Ciencias de la Salud y por la Dirección y el grupo de profesores de las escuelas participantes. Tuvieron especial intervención becarios –de pre y posgrado– y pasantes de licenciatura de las carreras de Medicina, Enfermería, Psicología, Nutrición y Derecho que, en su calidad de prestadores de servicio social, brindaron su ayuda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Dahlberg LL, Krug EG. La violencia, un problema mundial de salud pública: Informe mundial sobre la violencia y salud. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud; 2003.
2. Krauskopf D. Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud, GTZ; 2006.
3. Olweus D. Bullying at school: what we know and what we can do. Oxford: Blackwell; 1993.
4. Serrano A. Acoso y violencia en la escuela: Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying. Barcelona: Ariel; 2006.
5. Oliveros M, Barrientos A. Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú. Revista Peruana de Pediatría. 2007;60(3):150-155.

6. Carvalho D, Iossi MA, Carvalho F, Monteiro RA, Monteiro L, Crespo C, Gomes M, Silva MMA, Lopes D. Bullying in Brazilian schools: results from the National School-based Health Survey (PeNSE) 2009. *Ciência e Saúde Coletiva*. 2010;15(2):3065-3076.
7. Román M, Murillo FJ. América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*. 2011;(104):37-54.
8. Vega MG, González GJ. Harsh treatment or violence?: The relationship between adolescents in school. Presentado en: XVII ISA World Congress of Sociology; 11-17 jul 2010; Gothenburg, Sweden.
9. Gini G, Pozzoli T. Association between bullying and psychosomatic problems: a metaanalysis. *Pediatrics*. 2009;123(3):1059-1065.
10. Roland E. Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*. 2002;44(1):55-67.
11. Rodríguez-Manzanera L. ¿Cómo elige un delincuente a sus víctimas?: Victimización sexual, patrimonial y contra la vida. México: INACIPE; 2011.
12. Finkelhor D, Asdigian N. Risk factors for youth victimization: beyond a lifestyles/routine activities theory approach. *Violence and Victims*. 1996;11(1):3-19.
13. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Censo General de Población y Vivienda, 2010 [Internet]. México: INEGI [citado 10 ene 2013]. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/Proyectos/bd/censos/comparativo/PDS.asp?s=est&c=17161&proy=sh_pty5ds
14. Avilés JM. Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado. País Vasco: Stee Eilas; 2002.
15. Ortega R, Mora JA, Mora J. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Sevilla: Universidad de Sevilla; 2005.
16. Collell J, Escudé C. Maltractament entre alumnes (I): Presentació d'un qüestionari per avaluar les relacions entre iguals, CESC Conducta i experiències socials a classe. *Àmbits de Psicopedagogia*. 2006;(18):8-12.
17. Trianes MV, Blanca MJ, Muñoz A, García B, Cardelle-Elawar M, Infante L. Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales, autoinformes. *Anales de Psicología*. 2002;18(2):197-214.
18. Fleiss JL. Statistical methods for rates and proportions. 2nd ed. New York: Wiley; 1981.
19. Filmus D. Enfrentando la violencia en las escuelas: Un informe de Argentina. En: *Violência na escola: América Latina y Caribe*. Brasília: UNESCO; 2003.
20. Joffre-Velázquez VM, García-Maldonado G, Saldívar-González AH, Martínez-Perales G, Linochoa D, Quintanar-Martínez S, Villasana-Guerra A. Bullying en alumnos de secundaria: Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*. 2011;68(3):193-202.
21. Tello N. La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2005;10(27):1165-1181.
22. Shamah-Levy T, editora. Encuesta Nacional de Salud en Escolares 2008. Cuernavaca: INSP; 2010.
23. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. La violencia en las escuelas: Un relevamiento desde la mirada de los alumnos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación; 2007.
24. Cepeda-Cuervo E, Pacheco-Durán PN, García-Barco L, Piraquive-Peña CJ. Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública*. 2008;10(4):517-528.
25. Iriarte M. Conductas de intimidación y maltrato entre iguales en una muestra de estudiantes de enseñanza media de la región metropolitana. *Ciencia Psicológica*. 2008;2(1):6-15.
26. Muula AS, Herring P, Siziya S, Rudatsikira E. Bullying victimization and physical fighting among Venezuelan adolescents in Barinas: results from the Global School-Based Health Survey 2003. *Italian Journal of Pediatrics* [Internet]. 2009 [citado 20 ene 2011];35. Disponible en: <http://www.ijponline.net/content/35/1/38>.
27. Abramovay M, coordinador. Cotidiano das escolas: entre violências [Internet]. Brasília: UNESCO, Observatório de violências nas escolas, Ministério da Educação; 2006 [citado 20 ene 2013]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>.
28. Karr A. Les guêpes [Internet]. Paris: Michel Lévy Frères; 1949 [citado 22 ene 2013]. Disponible en: <http://archive.org/stream/lesgupesrie00karrgoog#page/n7/mode/2up>.
29. Berndt TJ. Exploring the effects of friendship quality on social development. En: Bukowski WM, Newcomb AF, Hartup WW, editors. *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press; 1996.

30. SunWolf, Leets L. Communication paralysis during peer-group exclusion: Social Dynamics that prevent children and adolescents from expressing disagreement. *Journal of Language and Social Psychology*. 2003;22(4):355-384.
31. Aboud FE, Mendelson MJ. Determinants of friendship selections and quality: Developmental perspectives. En: Bukowski WM, Newcomb AF, Hartup WW, editors. *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press; 1996.
32. Bruyn EH, Cillessen AH, Wissink IB. Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*. 2010;30(4):543-566.
33. Johnson SC, Chen FS. Socioemotional information processing in human infants: From genes to subjective construals. *Emotion Review*. 2011;3(2):169-178.
34. Vega-López MG, González-Pérez GJ. *La vida y el desarrollo en la pobreza: Un estudio sobre el desarrollo psicomotor y del lenguaje en niños menores de 5 años de San Martín de las Flores*. Guadalajara: Cuéllar; 2002.
35. Hoffman KL, Kielcot KJ, Edwards JN. Physical violence between siblings: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Family Issues*. 2005;26(8):1103-1130.
36. Whipple EE, Finton SE. Psychological maltreatment by siblings: An unrecognized form of abuse. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 1995;12(2):135-145.
37. Duncan RD. Peer and sibling aggression: An investigation of intra- and extra- familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*. 1999;14(8):871-886.
38. Cancino T, Cornejo R. *La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago: Un estudio descriptivo y de factores asociados*. [Tesis de grado en Psicología]. Santiago: Universidad de Chile; 2001.
39. Cornejo R, Redondo J. El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década [Internet]. 2001 [citado 20 ene 2013];15:11-52. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200002.
40. Kornblt AL, coordinador. *Violencia escolar y climas escolares*. Buenos Aires: Biblos; 2008.
41. Duschatzky S, Corea C. *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós; 2002.
42. Cairney J. Housing tenure and psychological well-being during adolescence. *Environment and Behavior*. 2005;37(4):552-564.
43. Bourdieu P, Passeron JC. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia; 1981.
44. McNamara HE, Weininger EB, Lareau A. From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*. 2003;40(2):319-351.

FORMA DE CITAR

Vega López MG, González Pérez GJ, Valle Barbosa MA, Flores Villavicencio ME, Vega López A. Acoso escolar en la zona metropolitana de Guadalajara, México: prevalencia y factores asociados. *Salud Colectiva*. 2013;9(2):183-194.

Recibido el 1 de noviembre de 2012

Versión final presentada el 23 de abril de 2013

Aprobado 2 de mayo de 2013