



uaim

RA XIMHAI

Volumen 12 Número 1

Enero – Junio 2016

105-126

BULLYING EN UNA UNIVERSIDAD AGRÍCOLA DEL ESTADO DE MÉXICO

BULLYING IN AN AGRARIAN UNIVERSITY OF THE STATE OF MEXICO

Rosalva Ruíz-Ramírez¹; Emma Zapata-Martelo²; José Luis García-Cué²; Antonia Pérez-Olvera²; Beatriz Martínez-Corona³ y Gustavo Rojo-Martínez⁴

¹Profesora de Asignatura en la Universidad Autónoma de Sinaloa, Unidad Académica San Blas, y estudiante del Doctorado en Desarrollo Rural, Colegio de Postgraduados campus Montecillo, email: rosalva.ruiz@colpos.mx; ²Profesoras-Investigadoras Titulares y Profesor-Investigador Titular en el Colegio de Postgraduados campus Montecillo, emails: emzapata@colpos.mx, jlgcue@colpos.mx, molvera@colpos.mx; ³Profesora-Investigadora Titular en el Colegio de Postgraduados campus Puebla, email: beatrizm@colpos.mx; ⁴ Profesor-Investigador en la Universidad Autónoma Indígena de México.

RESUMEN

La presente investigación analiza el bullying en el nivel bachillerato, el cual pertenece a una universidad agrícola ubicada en el municipio de Texcoco, Estado de México. Se analizó el perfil del alumnado que asiste a la preparatoria agrícola, se explica el impacto del bullying en la educación, los factores de riesgo del bullying y sus consecuencias, un fenómeno poco documentado en espacios formativos del nivel medio superior y particularmente ausente en investigaciones de instituciones agrícolas en México. Se planteó una investigación de tipo cuantitativa con una muestra de 112 discentes. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario, la información fue analizada a través de estadísticos descriptivos univariados y análisis de correlación de Spearman. El 99.1% de la población encuestada manifestó que existe bullying en la preparatoria agrícola y señalaron como causa principal la falta de valores entre el estudiantado, quienes discriminan a sus compañeros o compañeras; debido a los estereotipos de género, son los hombres quienes están principalmente en el triángulo del bullying como agresores, víctimas u observadores. El análisis de bullying en la preparatoria agrícola sirvió para conocer el perfil del estudiantado propenso a ser víctima, agresor (a) u observador (a) de bullying: no son amigables ni tolerantes, participan en bromas, son violentos (as), agresivos (as), celosos (as), inquietos (as) y se sienten incómodos con personas homosexuales o transgénero.

Palabras clave: acoso escolar, bachillerato, perfil estudiantil.

SUMMARY

This investigation analyzes bullying in a high school belonging to an agrarian university in the municipal area of Texcoco, State of Mexico. The profile of the students that attend this agrarian high school was analyzed, the impact of bullying on education is explained, along with the risk factors and their consequences, a phenomenon which is very scarcely documented in formative spaces of high school studies, and particularly absent in investigations from agrarian institutions in Mexico. A quantitative investigation was proposed containing a sample of 112 students. In order to collect data, a questionnaire was used, and the information was analyzed using univariate descriptive statistics and Spearman's correlation analysis. Out of all the interviewees, 99.1% claimed there is bullying in the agrarian high school and mentioned that the main cause is the lack of values among students, who discriminate their classmates; due to gender stereotypes, it is men who are mainly in the triangle of bullying as attackers, victims, or observers. The analysis of bullying in the agrarian high school helped to know the profile of the students who are vulnerable to become victims, attackers, or observers of bullying: they are not friendly or tolerant, they partake in pranks, they are violent, aggressive, jealous, restless, and they feel uncomfortable in the presence of homosexual or transgender people.

Key words: bullying, high school, student profile.

INTRODUCCIÓN

México atraviesa por diversos problemas de desigualdad social, exclusión, vulnerabilidad, pobreza, falta de acceso a educación de calidad, desempleo, políticas socioculturales diseñadas por políticos corruptos, crimen organizado y policías deshonestos. Esta problemática es un caldo nutritivo fértil para el desarrollo de la violencia (Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México, 2012 y Hernández, 2008). Aunado a ello, los medios de comunicación difunden hechos y acontecimientos violentos a los que se expone cotidianamente la sociedad mexicana.

Para Corsi (2003), la violencia se apoya en construcciones culturales de significados que estructuran el modo de percibir y vivir la realidad, las cuales se basan en la jerarquía y la discriminación e inciden en la perpetuación de las agresiones. El racismo y la discriminación contribuyen y potencializan la violencia, principalmente la violencia verbal, la psicológica y en casos graves la física, hacia personas o grupos que no cumplen con el estereotipo aceptado por la sociedad; destaca la violencia que se ejerce por género, clase, etnia, raza y preferencias homosexuales (Guerrero, 2013).

Según el daño que produce, la violencia puede ser pasiva (agresiones difíciles de identificar, medir y controlar, por ejemplo, la violencia psicológica) o activa (agresiones observables y medibles, destacando la violencia física y la sexual). De acuerdo con el tipo de víctima, existe la violencia de género (en contra de las mujeres), hacia niños, niñas, homosexuales o lesbianas, e intragéneros (entre hombres y hombres, mujeres y mujeres). Y dependiendo del contexto, puede ocurrir en el hogar (violencia familiar), en la escuela (*bullying*), en el trabajo (*mobbing*) en la calle o en medios de comunicación como Facebook, WhatsApp, Twitter, televisión y radio (Sanmartín, 2010).

Violencia en el entorno escolar

La violencia existe en las escuelas de todos los niveles (básico, medio superior, superior, posgrado) y contextos (públicas, privadas, rurales, urbanas, entre otras); y no es propiamente escolar, viene de afuera (Perry, 2001), permea en las escuelas a través del alumnado, docentes, planta directiva o agentes externos; y se agudiza como resultado del resquebrajamiento del tejido social, de la cohesión comunitaria, el agravamiento de los niveles de marginación, las altas tasas de desempleo y los elevados niveles de inseguridad (Guzmán, 2012; Del Tronco, 2013).

Bullying en México

En México se utilizan los términos de violencia escolar, acoso entre pares, hostigamiento escolar, conflictividad escolar y bullying; este último siempre ha estado presente en las escuelas de todos los países y de todos los niveles y contextos (Berger *et al.*, 2008). Defensor del Pueblo (2007) y Sullivan *et al.* (2005) afirman que el problema no se ajusta a estereotipos de género y no se restringe a zonas de pobreza, marginalidad o cultura. El concepto de bullying fue abordado por primera vez por Dan Olweus (1982), quien analizó las muertes de jóvenes estudiantes en Noruega e identificó aspectos relacionados con el grado de violencia.

Para Díaz-Aguado (2006), el bullying es un tipo específico de violencia que el alumno o alumna sufre o ejerce en un determinado momento, el cual: a) se repite y prolonga; b) se produce en una situación de desigualdad; c) se mantiene por la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores o agresoras y a las víctimas, sin intervenir directamente; y d) implica diversos tipos

de conductas violentas, iniciando con agresiones de tipo social y verbal, hasta llegar a las agresiones físicas. El bullying obstaculiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje, desencadena problemas que impactan negativamente los logros educativos (Del Tronco, 2013; Mendoza, 2012).

Este fenómeno ha crecido en México, aunque su estudio data de hace pocos años (Zapata y Ruíz, 2015). Las conductas agresivas entre pares siempre han estado presentes en el ámbito educativo, sólo que han sido naturalizadas; para docentes, discentes y planta directiva es “normal” observar o participar en peleas, hacer o recibir burlas o maltratos (Del Tronco, 2013; Contreras, 2008; Ortega y Mora-Merchán, 2005).

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) reportó para el 2011 que 30% del alumnado, del nivel básico sufrían algún tipo de bullying (CNDH, 2012). En 2014 aumentó a 40.24%, donde 25.35% recibieron insultos y amenazas; 17% golpes y 44.47% violencia psicológica a través de las redes sociales (CNDH, 2014).

En el nivel medio superior, la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia (2014) indicó que 68.5% de las y los estudiantes han experimentado algún tipo de violencia en la escuela; 72% de los hombres y 65% de las mujeres han sido víctimas de bullying por parte de sus compañeros o compañeras; en los hombres, resalta “me han insultado” (46.9%) y en las mujeres “me han ignorado” (36%).

Una investigación realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) determinó que 3.7% de las alumnas y 1.9% de alumnos, homosexuales, son excluidos (as) de actividades escolares en razón de su sexo u orientación sexual (Buquet *et al.*, 2013).

Causas del bullying

Las causas del bullying escolar son múltiples. Diferentes autores y autoras, en distintas investigaciones, han identificado las siguientes causas:

- *Factores individuales o personales*, inherentes a la persona: a) estereotipos de género, destaca el poder masculino y la sumisión femenina, en este caso las mujeres son quienes dependen de los hombres y hacen lo que él pide (Franco, 2013; Mendoza, 2012); b) baja autoestima, que impide enfrentarse ante las agresiones que se sufren; c) características biológicas y fisiológicas, como edad, obesidad, timbre de voz, color de la piel, tics nerviosos, entre otros; d) bajo coeficiente intelectual (Garaigordobil, 2011; Castro, 2006); e) impulsividad e intolerancia (Díaz-Aguado, 2005); f) uso excesivo de alcohol o drogas (Garaigordobil, 2011); entre otros.
- *Factores familiares*: a) la usencia de una relación afectiva y amorosa por parte del padre o madre, b) la desintegración familiar; c) problemas de comunicación entre los integrantes de la familia; e) nivel socioeconómico bajo, lo que produce un ambiente de estrés y agresiones y f) violencia intrafamiliar (Neufeld, 2002 y Mendoza, 2012).
- *Factores escolares*, como: a) la falta de reglas y límites en la institución; b) relaciones poco afectivas entre compañeros, compañeras, docentes y directivos (as), y c) búsqueda por ser aceptado en un grupo (SSP y SEP, 2013).

- *Factores sociales*, destacando: a) la pobreza, que provoca frustración económica y conductas violentas; b) falta de oportunidades laborales (Castro, 2006); c) disparidades sociales; d) insuficientes o deteriorados espacios públicos para la convivencia (parques, jardines o alamedas).
- *Factores culturales*: a) la cultura machista, que ha determinado la superioridad de los hombres y el derecho que tienen sobre las mujeres, y b) el castigo corporal de los niños y las niñas con la finalidad de “disciplinarlos” (Banco Mundial, 2003; Wolf y Esteffan, 2008).
- *Medios de comunicación*: a) la exposición constante a la televisión, que difunde hechos violentos sin censura (secuestros, robos, enfrentamientos entre cárteles, etcétera), y b) el uso constante de las redes sociales, principalmente Facebook y WhatsApp (Franco, 2013).

Consecuencias del bullying

Las consecuencias que genera el bullying en víctimas, agresores (as) y observadores (as), han llevado a crear, a nivel nacional y estatal, programas y leyes que lo prevengan, atiendan, mitiguen y sancionen; sin embargo, los resultados han sido ineficientes e ineficaces, debido a que éste se ha incrementado en todos los niveles escolares (Zapata y Ruíz, 2015).

Principales consecuencias:

- *Para las víctimas*: difieren dependiendo de la persona que la sufre y de su entorno, destacan: a) el bajo rendimiento escolar y el rechazo en las actividades escolares (Eisenberg *et al.*, 2003); b) baja autoestima (Estévez *et al.*, 2010) y c) problemas de salud a corto plazo, como dolor de cabeza, de estómago, pérdida de apetito, fracturas, entre otras; y a largo plazo, enfermedad pulmonar crónica o hepática, síndrome del colon irritable, etcétera (Runyan *et al.*, 2002); d) depresión, preocupación, apatía, tristeza, soledad, ansiedad, miedo, dificultades para dormir (Estévez *et al.*, 2010; Garaigordobil, 2011); e) infelicidad en la escuela (Castro, 2006) y f) suicidios (Rigby y Smith, 2011).
- *Para los acosadores o acosadoras*: a) conducta antisocial y violenta de adultos (Rigby, 2003); b) desajustes sociales como vandalismo, peleas y consumo de drogas (Garaigordobil, 2011 y Hemphill *et al.*, 2011) y c) bajo rendimiento académico (Garaigordobil, 2011 y Eisenberg *et al.*, 2003).
- *Para los observadores u observadoras*: según Mendoza (2012), Garaigordobil (2011) y Olweus (1993), las consecuencias son: a) mala percepción sobre la violencia; b) miedo en ser las siguientes víctimas y c) culpabilidad al callar ante el dolor de sus compañeros o compañeras.

Justificación de la investigación

En estudios en escuelas de nivel medio superior hay poca información sobre la problemática general del bullying, tampoco se distingue información en instituciones agrícolas en México; de ahí la importancia del presente estudio para determinar algunos parámetros de este fenómeno. La pregunta de investigación es qué características perciben los alumnos y las alumnas sobre el bullying en diferentes niveles de la preparatoria agrícola, con el objetivo de analizar el bullying en

el nivel bachillerato que pertenece a una universidad agrícola del Estado de México. El supuesto de la investigación es que el análisis del bullying en el bachillerato sirve para perfilar el problema, lo que contribuirá a la búsqueda de soluciones para atender este fenómeno.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación es de tipo cuantitativa, no experimental, descriptiva y correlacional. La población fue el alumnado, de una preparatoria que pertenece a una universidad agrícola en el Estado de México, matriculado en diciembre de 2015 (3168 estudiantes). La muestra se integró por 39 estudiantes de primer semestre, 37 de tercer semestre y 36 de quinto semestre, haciendo un total de 112 discentes. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario dividido en cuatro secciones: datos personales, información sociodemográfica, relaciones personales y relaciones escolares.

El cuestionario fue sometido a revisión de expertos, pruebas piloto y a validación de contenido, y los objetivos de la investigación se contrastaron con la información que se obtuvo en el cuestionario. Asimismo, se hizo el análisis de Fiabilidad Alfa de Cronbach, dando un total de 0.815 de un máximo de 1, lo que expresa la fiabilidad del instrumento.

La recolección de datos se realizó entre el 1 y el 11 de diciembre de 2015, de manera presencial. La aplicación del cuestionario tuvo una duración de 20 minutos. En el análisis de datos se utilizaron estadísticos descriptivos univariados, análisis de correlación de Spearman y pruebas de comparación de medias no paramétricas. Los análisis se apoyaron con el paquete IBM-SPSS V23.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis de datos socio-académicos y sociodemográficos

La muestra de estudio fueron 43 mujeres (38%) y 69 hombres (62%), pues al ser una institución de índole agrícola, es mayor la población masculina. Hasta hace pocos años la agronomía era considerada exclusiva para los hombres (*Cuadro 1*), sin embargo, las mujeres se han ido abriendo paso en esta profesión, demostrando que las carreras profesionales no deben ser sexistas. La edad promedio es 16.2 años, edad promedio para la preparatoria.

Cuadro 1.- Estadísticos socio-académicos y sociodemográficos (trabajo de campo, 2015)

Parámetros	Primer semestre	Tercer semestre	Quinto semestre	Global	%
Número de alumnos y alumnas	39	37	36	112	100
Alumnas	18	13	12	43	38
Alumnos	21	24	24	69	62
Edad promedio	15.18	16.22	17.53	16.28	
Solteros o solteras	39	35	35	109	97.4
Pertenece a grupo indígena	13	13	11	37	35
Lengua indígena	8	11	9	28	25
Promedio de calificaciones	9.05	8.65	8.37	8.70	

**Cuadro 1.- Estadísticos socio-académicos y sociodemográficos (trabajo de campo, 2015).
Continuación**

Parámetros	Primer semestre	Tercer semestre	Quinto semestre	Global	%
Viven con amigos (as) o compañeros (as)	16	22	14	52	46
Viven solos o solas	9	6	7	22	20
Viven con su familia	14	9	15	38	34
Nivel económico de medio a alto	21	21	18	60	54
Nivel económico de bajo a medio	18	16	18	52	46
Becado (a) interno	20	24	6	50	45
Becado (a) externo	14	13	29	56	50
Externo	5	0	1	6	5

En lo que respecta a estado civil, se tienen 109 estudiantes solteros o solteras y tres alumnos viviendo en unión libre. Al estar en “libertad”, sin familia que los vigile, inician su vida en pareja a temprana edad; incluso algunos se convierten en padres o madres y tienen que tolerar la carga académica, familiar y económica, solventando los gastos familiares con el recurso de la beca.

El promedio escolar de secundaria en las y los estudiantes de primer semestre es de 9.05; en tercer semestre 8.65 y en quinto semestre 8.37, es decir, el promedio disminuye conforme avanzan en su trayectoria escolar; esto se debe a que el estudiantado considera que la preparatoria agrícola “es muy pesada” en cuestión de carga académica, dejan muchas tareas, las clases tienen un nivel alto de conocimientos y hay salidas de campo, la evaluación de la planta docente es minuciosa y demandante, el alumnado tiene que organizar su tiempo para cumplir con todos los cursos que tiene; además, establecen jornadas de limpieza en su dormitorio o departamento, lavan y planchan su ropa, lo que les impide cumplir en tiempo, forma y dedicación con otros cursos. Aunado a ello, no tienen cerca al padre o madre, quien los centra en cuestiones de dedicación en los trabajos escolares, entre otros; y por lo tanto tienden a bajar su promedio escolar, sin reprobar cursos, para evitar que los den de baja de la preparatoria y sin bajar la calificación de ocho, pues eso afectaría tener la beca universitaria.

El 33% de las y los estudiantes pertenecen a un grupo indígena, principalmente náhuatl, zapoteco y otomí; sin embargo, solo 25% hablan su lengua, es decir, 8% del estudiantado no aprendió su lengua de origen o prefieren no sentirse “indígenas” y ocultan su verdadero origen y lengua materna. Del estudiantado, 66% viven con amigos (as) o solos (as), lo cual les da mayor libertad para organizar o asistir a fiestas, tomar bebidas embriagantes o ir a bailes; 18% viven con su papá y mamá, son originarios del Estado de México; 16% viven con algún familiar (hermana, hermano o con su pareja), quienes por lo general estudian en la misma universidad, o con otros familiares (abuela, abuelo, tía o tío) que habitan en comunidades cercanas a la universidad.

Son becados internos (as) 45% del alumnado. La institución les brinda una beca que incluye: hospedaje (en el internado), alimentos los siete días de la semana, seguro médico, artículos de higiene personal, viáticos para viajes de estudios, entre otros; 50% son becados (as) externos (as), quienes reciben la beca en efectivo para cubrir hospedaje, pasajes, gastos personales y sus alimentos. El 5% son externos (as). Las tres categorías de becas incluyen gastos administrativos del estudiantado y viáticos para viajes de estudios.

La preparatoria agrícola y la universidad reciben estudiantes de distintas entidades del país, entre ellas Estado de México, Oaxaca, Veracruz, Hidalgo, Chiapas, Guerrero, Sinaloa y San Luis Potosí. Esto permite la convivencia de alumnas y alumnos de diversos grupos indígenas, culturas, creencias, preferencias y niveles económicos; además de traducirse en una importante riqueza cultural para la población de estudio y en un elemento que facilita el acercamiento al problema del bullying.

Relación entre compañeros y compañeras

El alumnado encuestado manifestó que se sienten bien al convivir y al tener en clases a personas indígenas, de otro color de piel, de otra religión, de otro país o estado, pobres, otro partido político, otro equipo de fútbol, inteligentes y poco inteligentes.

Sin embargo, les incomoda tener a compañeros o compañeras con algún tipo de discapacidad, homosexual, transgénero, con enfermedades de transmisión sexual, ricos, alcohólicos, drogadictos, pandilleros, emos, punks y darks (*Cuadro 2*); por ello, el alumnado que presente este tipo de características o de condición, corren el riesgo de ser discriminados. De acuerdo con Guerrero (2013), dado que la discriminación contribuye y potencializa la violencia, en nuestro caso el bullying. El estudiantado puede ser víctima de exclusión social lo que coincide con Buquet et al. (2013), quien identificó que estos estudiantes son excluidos (as) de actividades escolares por su sexo u orientación sexual, por lo que la población estudiantil no trabaja en tareas escolares o no comparten áreas de estudio con ellos o ellas. Además, al no cumplir con el estereotipo de estudiante modelo, pueden ser víctimas de agresiones verbales como insultos, apodosos hirientes, amenazas verbales, entre otros.

Cuadro 2.- Personas con quien no les gusta convivir (trabajo de campo, 2015)

	Primer semestre	Tercer semestre	Quinto semestre	GLOBAL
Con discapacidad	3.18	2.76	2.86	2.94
Homosexual	2.95	2.73	2.86	2.85
Transgénero	2.87	2.65	2.53	2.69
Enfermos (as)	2.92	2.70	2.78	2.80
Ricos (as)	3.10	2.81	2.67	2.87
Alcohólico (a)	2.31	2.16	2.44	2.30
Drogadicto (a)	2.05	1.92	2.17	2.04
Pandillero (a)	2.31	1.92	2.39	2.21
Emos	2.69	2.62	2.75	2.69
Punks	2.82	2.62	2.75	2.73
Darks	2.72	2.62	2.72	2.69

Bullying en la preparatoria agrícola

De la población encuestada, 99.1% señalan que existe bullying en la preparatoria agrícola (*Cuadro 3*), es decir, 111 estudiantes de 112 han observado, han sido agredidos (as) o han hecho bullying. El nivel en que lo catalogan es de regular a bajo (76.8%) y de alto a muy alto (22.3%), una cifra alarmante, ya que en el nivel básico el número de estudiantes que perciben el bullying alcanza 40.24% (CNDH, 2014) y 68.5% en el nivel medio superior (Encuesta Nacional sobre Exclusión,

Intolerancia y Violencia, 2014). Esto significa que conforme aumenta el nivel académico en México, el bullying también se incrementa.

Cuadro 3.- Bullying en la preparatoria agrícola (trabajo de campo, 2015)

Parámetro	Hombres (%)	Mujeres (%)	Porcentaje
Hay bullying en tu preparatoria	60.7	38.4	99.1
Has sido víctima de bullying	22.3	9	31.3
Has observado bullying	51.8	31.2	83
Has hecho bullying	15.2	6.2	21.4
El bullying si tiene consecuencias	60.7	38.4	99.1

Se destaca que los hombres son quienes están mayormente expuestos a las agresiones por bullying, como víctimas, agresores u observadores; esto se debe a factores culturales, especialmente a los estereotipos de género, los cuales dictan que los hombres deben ser fuertes, agresivos y sin debilidades para defender lo que les corresponde (“marcar su territorio”) (Kimell, 1999). Se coincide con Connell (2003) en que los alumnos deben ser activos en ejercer la violencia porque les da estatus de virilidad, y eso les permite ser más codiciados por las mujeres porque ellas necesitan a un hombre que las proteja y las cuide. Los estudiantes varones no se sensibilizan ante las agresiones que sufren sus homólogos porque demostrarían sus sentimientos, y para la sociedad ellos son racionales no emocionales. Así, los hombres muestran en todo su esplendor su construcción genérica masculina hegemónica, sustentando su poder y reproduciéndolo, el cual ha sido otorgado por la sociedad desde hace siglos (Bourdieu, 2000; Connell, 2003).

En el caso de las mujeres, ellas no expresan abiertamente las agresiones a las que están expuestas, lo cual se debe a las estructuras que les son impuestas desde el inicio de la vida: las mujeres son sumisas y los hombres dominantes, y en su construcción social no identifican esos hechos como bullying. A partir de esta dicotomía, los hombres dominan a las mujeres, y en ese momento surge la violencia simbólica (invisible para las víctimas), la cual estructuró la desigualdad de género y la inequidad a través de procesos culturales, sociales, del habitus, la clase y la raza, entre otros. Por lo tanto, las agresiones que sufren las mujeres forman parte del significado que la sociedad ha normalizado.

Causas del bullying en la preparatoria agrícola

Al ser el bullying un problema complejo y multifactorial, las causas que lo originan son diversas. El Cuadro 4 muestra que 83% del alumnado encuestado (50% de los hombres y 33% de las mujeres) manifestaron que la principal causa del bullying es que sus compañeros y compañeras no tienen valores, los cuales deben inculcarles responsabilidad, tolerancia, amor, solidaridad, respeto y no violencia en contra de sus homólogos; por lo tanto, ante cualquier problema que se les presente, lo solucionan a golpes, ya que lo han visto en la casa, en la calle o en los medios de comunicación. Una causa se relaciona con otras, es decir, la causa número uno, no tienen valores, lleva a la causa número dos: existe discriminación entre estudiantes; y a la tercera, donde se considera que los padres y madres nos los educan bien.

El hogar es la primera instancia donde el estudiante aprende a convivir con la sociedad; por lo tanto, si no recibe afecto y amor de su familia, no tendrá ninguna muestra de amor o afecto hacia las personas que lo o la rodean, siendo ésta una causa de bullying (Neufeld, 2002; Mendoza, 2012). Y si no hay comunicación en su familia no tendrá la confianza de platicarles lo que les

acontece, generando en la alumna o alumno un cúmulo de sentimientos que pueden ser desbordados negativamente. Por otra parte, el análisis sociodemográfico mostró que 20.63% del alumnado viene de un hogar fragmentado; por lo tanto, se considera que al no tener a su padre o madre e inclusive al salir de sus hogares a una edad temprana (12 a 15 años), les falta la orientación y los buenos consejos que los encaminen a ser personas educadas y con valores.

Cuadro 4.- Causas del bullying (trabajo de campo, 2015)

Parámetro	Hombres (%)	Mujeres (%)	Porcentaje total
Hay compañeros (as) que no tienen valores	50	33	83
Porque hay discriminación entre estudiantes	47	34	81.3
Porque padres y madres no los educan bien	46.4	18.8	65.2
Porque no denuncian	38.5	16	54.5
Porque en la sociedad hay mucha violencia	32	17	49
Porque en internet ven mucha violencia	26	17	43
Porque no se atienden las denuncias	27	15	42
Porque en la televisión ven mucha violencia	27.6	13.5	41.1
Porque quieren ser como los narcos	28	12.2	40.2
Porque no quieren aburrirse en la escuela	24.9	9	33.9
Porque las autoridades son incompetentes	25	6.3	31.3
Porque docentes discriminan al estudiantado	16	6.3	22.3

El 54.5% afirma que el bullying obedece a que el estudiantado no denuncia las agresiones, y a su vez no lo hacen porque 42% consideran que no se atienden las denuncias. La institución carece de un protocolo de acción para casos de atención al bullying; ésta se reduce a la elaboración de un reporte que queda en el expediente del estudiante, sólo con la consigna de que al tercer reporte, dependiendo de la gravedad del mismo, será expulsado de la institución; únicamente es una llamada de atención, con escasa canalización a terapias psicológicas y seguimiento al estudiantado agresor (a), víctima u observador (a).

De la muestra, 49.1% señalan que hay bullying en su preparatoria porque en la sociedad hay mucha violencia, 42.9% porque en internet ven mucha violencia y 41.1.% porque en la televisión ven mucha violencia, coincidiendo con Franco (2013), quien señala que los medios de comunicación influyen en el bullying; es decir, los medios de comunicación son causa y efecto del bullying, ya que el estudiantado quiere repetir los patrones de conductas que ven en la calle, en internet o en la televisión, donde las personas agresivas obtienen beneficios como dinero rápido y fácil, bienes materiales, prestigio, popularidad, etcétera, sin pensar en las consecuencias para las víctimas.

Consecuencias del bullying en la preparatoria

De las y los encuestados, 99.1% mencionan que el bullying sí tiene consecuencias para las personas que son víctimas, agresoras u observadoras. La principal consecuencia (*Cuadro 5*) en las víctimas, mencionada por alumnas y alumnos, son los traumas psicológicos (43%). De acuerdo con Estévez *et al.* (2010) y Garaigordobil (2011), las agresiones que reciben quedan guardadas como experiencias negativas, que los y las coloca en una situación emocional de indefensión y miedo, lo cual impide que las víctimas afronten el problema; ante un trauma psicológico, las personas

reaccionan de diferentes maneras, principalmente con miedo, cambios de humor constante, falta de concentración y tristeza. Aunque el miedo es una consecuencia del trauma psicológico, 13% del estudiantado lo mencionó de manera diferenciada, ya que la víctima no se siente tranquila en la escuela (bullying) o en su casa (ciber-bullying), vive angustiado o angustiada ante el hecho de que se presente el agresor o agresora.

Cuadro 5.- Consecuencias del bullying (trabajo de campo, 2015)

Parámetro	Porcentaje
-Para la víctima	
Trauma psicológico	43
Baja autoestima	26
Se puede suicidar	21
Miedo	13
Inseguridad	12.5
-Para el agresor o agresora	
Puede ir a la cárcel	39
Creerse fuerte y poderoso (incrementa su violencia)	29.5
Puede ser expulsado de la escuela	9
Trauma psicológico	6
-Para el observador u observadora	
Trauma psicológico	16
Culpa por no evitar la agresión	13.5
Miedo del agresor o agresora	13.5
Se puede convertir en agresor o agresora	13.5
Se convierte en cómplice del agresor o agresora	9.8

También consideran que el bullying ocasiona baja autoestima (26%), lo que coincide con Avilés (2002) y Estévez *et al.* (2010). El agresor o agresora intimida tanto a la víctima, que se siente desvalorada; piensa que, por alguna razón desconocida, merece las agresiones que está recibiendo y no busca ayuda, o si alguien la quiere ayudar no acepta el apoyo, pierde el valor a lo que le rodea y a sí misma.

Otra consecuencia que manifestó el estudiantado y que ha sido documentada en investigaciones como las de Rigby y Smith (2011) y Roeger *et al.* (2010), es que las víctimas se pueden suicidar. Ante las graves y constantes agresiones de las que son víctimas, y al no encontrar solución “a su problema”, ya sea porque no les creen, no las o los escuchan, no se atienden sus denuncias, etcétera, optan por quitarse la vida (21%).

Respecto a las consecuencias para el agresor o agresora, destaca que pueda ir a la cárcel (39%). En ese sentido, si el Estado actúa creando y llevando a la práctica leyes, nacionales o estatales, eficaces para atender el bullying, sin que queden solamente como estatus en el *Diario Oficial de la Federación*, se promoverán sanciones para las y los acosadores, dependiendo del daño ocasionado irá a la cárcel o a un tutelar de menores. Y por el contrario, si el agresor (a) no es denunciado (a), concebirá que no le pasará nada y puede incrementar el nivel de violencia, ser más agresivo o agresiva (29.5%) con sus compañeros y compañeras, por lo que puede ocasionarles daños más graves. El agresor (a) se siente fuerte, con poder e invencible ante cualquier persona, su nivel de prepotencia aumenta, al grado que puede ser expulsado de la escuela (9%), quedando vulnerable a situaciones de drogadicción o alcoholismo, lo que coincide con Ruiz-Ramírez *et al.* (2014), Garaigordobil (2011) y Hemphill *et al.* (2011); o como lo comentó el 3.5% del alumnado, pueden

convertirse en delincuentes, con consecuencias para la sociedad en general, ya que no se estarán desarrollando personas con cualidades y competencias útiles para la sociedad, y serán susceptibles de quedar excluidas de la misma.

Para las y los observadores, las consecuencias que pueden sufrir son: trauma psicológico (16%), al presenciar constantemente las agresiones a sus compañeros (as), las guardan como experiencias negativas que les generan angustia y miedo. Además, se sienten con culpa (13.5%) por no evitar las agresiones o no defender a sus compañeros (as) de las y los acosadores; se consideran impotentes porque ante su actitud y falta de valentía están perjudicando a sus homólogos (as). Por lo tanto, cargan sus actos cobardes en su conciencia, y al mismo tiempo tienen miedo (13.5%) de que el agresor o agresora volteé hacia ellos o ellas y sean las próximas víctimas; la mejor opción es alejarse de las agresiones, callar y vivir con miedo y culpa. Sin embargo, puede ocurrir que el observador u observadora invierta los papeles y decida convertirse en agresor (a) (13.5%), al considerar beneficios como: que les hagan sus tareas, les den dinero o comida, sean respetados, lo que incrementa el bullying, por eso es fundamental atender el problema.

Alumnos y alumnas que perciben bullying alto y muy alto

De la encuesta aplicada, 22.3% de los discentes perciben bullying de nivel alto a muy alto, 76.8% lo perciben de bajo a regular. El *Cuadro 6* muestra las características del estudiantado que distingue con mayor intensidad el bullying.

Cuadro 6.- Perfil de discentes que perciben bullying (trabajo de campo, 2015)

Parámetro	Características
Género	23% femenino y 22% masculino
Estado civil	Soltero o soltera
Edad	15 y 17 años
Estados	Oaxaca, Hidalgo y Estado de México
Grupos indígenas	40% pertenecen al zapoteco o al otomí
Viven en	Internado de la preparatoria agrícola o en comunidades cercanas de Texcoco
Semestre que cursan	Quinto
Promedio de calificaciones	8.82
Beca	Beca interna o beca-externa
Padres	Con oficios de campesino, albañil o comerciante, nivel bajo de estudio, casados.
Madres	Con oficio de ama de casa, nivel bajo de estudio, casadas o en unión libre.
Nivel económico	Medio-bajo o bajo

Los hombres (22%) y las mujeres (23%) perciben bullying en su preparatoria agrícola, lo que coincide con Defensor del Pueblo (2007) y Sullivan *et al.* (2005), quienes afirman que el bullying no distingue género; los alumnos y las alumnas pueden ser víctimas, observadoras (es) o agresoras (es). De los 25 estudiantes que perciben el bullying (alto-muy alto) 40% pertenecen a un grupo indígena, destacando el zapoteco y otomí.

El vivir en el internado de la preparatoria agrícola o en las comunidades aledañas no es determinante para percibir o no el bullying, ya que tanto los becados internos como los externos

reconocen la existencia de alto a muy alto bullying, como lo advierten el Defensor del Pueblo (2007) y Sullivan *et al.* (2005), al manifestar que el bullying no distingue clase social o cultura. Sin embargo, no se descarta que el estudiantado indígena sea más vulnerable a ser víctima del bullying.

Una aportación importante de esta investigación es que, de los semestres analizados, el estudiantado del quinto semestre, los próximos a ingresar al nivel superior, son quienes más perciben el bullying en su preparatoria. Las razones pueden ser diversas: se destaca que las y los estudiantes de primer y tercer semestre aún conciben como natural el bullying (bromas, apodos, golpes), es normal y forma parte de la “buena” convivencia entre amigos o amigas; sin embargo, el alumnado del quinto semestre ya está arribando al nivel de madurez psicológica, donde determinan que las agresiones que ven, reciben o hacen no son normales, sino que son agresiones con graves consecuencias.

En lo que respecta a los padres y madres de familia, tienen bajos niveles de estudios, las madres estudiaron hasta la secundaria y los padres hasta primaria. Por ende, sus profesiones e ingresos son precarios, y los colocan en un nivel económico de medio-bajo a bajo; los padres trabajan como campesinos, albañiles o comerciantes, mientras que las madres se ocupan en las labores domésticas, como amas de casa.

Lo anterior replica los estereotipos de género, en concordancia con Burin (1992), Bourdieu (1992, 2000) y Connell (2003), quienes afirman que los hombres deben dedicarse al trabajo productivo y las mujeres al reproductivo, aunque por su nivel de estudios las madres del estudiantado podrían tener acceso a un mejor empleo e ingreso; sin embargo, en la cultura machista esto afectaría la virilidad del esposo, quien debe ser el proveedor, y por ello las mujeres se supeditan a permanecer en su casa.

El ser de nivel económico de medio a medio-bajo, explica que los padres y madres de familia no tienen recursos suficientes para invertir en la educación de sus hijas o hijos, por lo que una buena opción para la familia es que estudien en la preparatoria agrícola, ya que la institución es quien les proporciona hospedaje, alimentos, seguro médico, etcétera; además, tiene un excelente nivel académico.

Análisis de correlación

Las siguientes secciones presentan las correlaciones de Spearman que resultaron significativas ($\alpha=0.05$) entre variables socio-académicas, sociodemográficas y respuestas a distintos ítems.

Socio-académicas - sociodemográficas - sensación de la relación con compañeros (as)

El *Cuadro 7* incluye el análisis de correlación, donde la variable indica significancia en que el alumnado que ingresa al bachillerato tiene mejores notas en su grado anterior. Los alumnos y las alumnas con beca externa consideran sentirse muy bien con los y las homosexuales, a diferencia del alumnado con beca interna. Al vivir en el internado, el alumnado no elige a sus compañeros o compañeras de habitación; por lo tanto, si su compañero (a) es homosexual, podría pensarse que al estar cerca, al convivir e inclusive dormir con una persona homosexual, pueda ser catalogada (o) como homosexual y estará propenso (a) a ser víctima de bullying. Además, deben cumplir con su

rol de hombres, seguir las reglas de las masculinidades y no ser señalados como “maricas o poco hombres” (Kimell, 1999).

Cuadro 7.- Relación con las y los compañeros (trabajo de campo, 2015)

Variables	Rho	Pr>F	Sig
Edad - Transgénero	-0.205	0.030	*
Promedio anterior - Otro partido político	0.200	0.035	*
Beca – Transgénero	0.210	0.026	*
Beca –Enfermos (as)	0.204	0.031	*
Tipo de beca – Homosexual	0.277	0.003	**

Socio-académicas y sociodemográficas - percepción personal

El análisis de correlación es significativo para la variable que indica que los hombres, de los diferentes semestres, participan más en bromas con otros, les gusta la violencia, son más agresivos y celosos, mientras que las alumnas tienen una percepción contraria (*Cuadro 8*). Lo anterior coincide con los estereotipos de género, que establecen que los hombres deben ser agresivos, usar su fuerza, mostrar su dominio y demostrar su hombría; les gustan las agresiones, ya que para ellos está socialmente permitido, como parte del modelo masculino (Ramírez, 2009); y son celosos porque es la forma de dominar a las mujeres, ya que el patriarcado ha determinado que las mujeres son de su pertenencia, y si ellas los dejan por otros hombres se verá dañada su masculinidad hegemónica (Connell, 2003; Bourdieu, 2000).

Cuadro 8.- Correlación de variables (trabajo de campo, 2015)

Variables	Rho	Pr>F	Sig
Género – Participar en bromas con otros	-0.202	0.033	*
Género – Ver cómo molestan a otros (as) en vez de mí	0.343	0.000	*
Género – Provocar a compañeros	0.309	0.001	**
Género – Ser inquieto	0.267	0.004	**
Género – Me estreso con facilidad	0.291	0.002	*
Género – Me gusta la violencia	-0.230	0.015	*
Género – Soy ofensivo	0.264	0.005	*
Género – Soy agresivo	-0.204	0.031	*
Género – Soy celoso	-0.201	0.034	*
Edad – Me siento culpable cuando molestan a mis compañeros	0.207	0.028	*
Grupo indígena – Soy amigable	0.218	0.021	*
Grupo indígena – Me gusta la violencia	0.193	0.041	*
Lengua indígena – Tolero a mis compañeros	0.234	0.013	*
Promedio anterior – Respeto a la planta directiva	0.194	0.041	*
Tipo de beca – Tolero a mis compañeros	0.221	0.019	*

El alumnado más joven se siente menos culpable cuando molestan a sus compañeros o compañeras que quienes tienen más edad. Esto se debe al grado de conciencia que han generado: los de menor edad, que cursan el primer semestre, observan las agresiones como juego; mientras que las y los más grandes, de quinto semestre, concientizan más las situaciones agresivas y les desagrada que molesten a sus compañeros o compañeras. El sentimiento de culpa radica en que al observar que sus compañeros (as) son molestados, no hacen algo para detener la agresión o no pueden defenderlos (as), para evitarse problemas escolares o con el agresor o agresora.

Los alumnos que pertenecen a un grupo indígena se consideran menos amigables y prefieren la no violencia. En general, el estudiantado que proviene de un lugar pequeño, como los que pertenecen a un grupo indígena, al salir de éste forman su reducido círculo social basado en el respeto; sus amistades son selectas y procuran que tengan las mismas características que ellos y ellas, por eso no se consideran amigables ni violentos. El alumnado más tolerante es el de beca externa y los que hablan alguna lengua indígena; son quienes respetan mayormente las diferencias físicas y personales de sus compañeras y compañeros, reconocen que para tener una buena convivencia es necesario respeto y tolerancia.

Razones por las que no le gusta ir a la preparatoria

A algunos alumnos que no hablan lengua indígena no les gusta ir a la preparatoria, por flojera o porque no les gusta estudiar (*Cuadro 9*); y a ello contribuyen los horarios escolares irregulares, algunos días asisten en las mañanas, en las tardes o en ambos horarios. La primera clase inicia a las 7:00 am., por lo que se tienen que levantar a las 5:30 am. para cambiarse, ir al comedor a desayunar y caminar hasta su salón de clases, a una temperatura media de 8 a 12 °C; aunado al desvelo de la noche anterior, ya sea por hacer tareas, estudiar o por salir de fiesta; además, tienen que hacer sus prácticas de campo los días sábado, entre cinco y ocho horas. Esto ocasiona que al alumnado de no habla indígena le dé flojera ir a la escuela, e inclusive estudiar, al tener extensas jornadas de trabajo.

Cuadro 9.- Correlación de ¿por qué no les gusta ir a la preparatoria? (trabajo de campo, 2015)

Variables	Rho	Pr>F	Sig
Edad – Mi docente es muy autoritario	0.248	0.008	**
Edad- Me molesta la planta directiva	0.222	0.018	*
Edad - Me hacen bullying	0.238	0.012	*
Lengua indígena – Me da flojera	0.186	0.050	*
Lengua indígena – No me gusta estudiar	0.209	0.027	*
Semestre – Mi docente es muy autoritario	0.357	0.000	*
Semestre – Me molesta la planta directiva	0.207	0.029	*
Semestre – Me hacen bullying	0.240	0.011	*

Asimismo, algunos alumnos de quinto semestre consideran que sus docentes son autoritarios, que reciben molestias de la planta directiva y además que les han hecho bullying. Anteriormente se mencionó que el alumnado de quinto semestre era el que percibía bullying de nivel alto a muy alto, y el análisis de correlación indica que estos estudiantes han sido víctimas de bullying; de ahí su percepción ante este problema. Además, manifiestan que las y los docentes son muy autoritarios (as): siempre imponen su voluntad en la cantidad de tareas que deben hacer en clase o extra clase, en los horarios de clase, en el número de exámenes, en la rigurosidad de sus clases, etcétera. Sin embargo, la planta docente está presionada por cumplir con el programa de estudios que exige la institución, y por ello deben trabajar arduamente con el estudiantado, que además son los próximos a egresar y tienen que adquirir las habilidades teóricas y prácticas para su ingreso al nivel superior. En ese sentido, sienten que la planta directiva las y los molestan, exigiéndoles buenos resultados académicos para que aseguren su cambio al nivel superior en la misma institución.

Afirmaciones del estudiantado sobre los estereotipos de género

El análisis de correlación respecto a las ideas de género que tiene el estudiantado de la preparatoria agrícola (*Cuadro 10*), muestra significancia en que algunos alumnos, especialmente los de semestres iniciales, consideran que el novio debe elegir las amistades de la novia (Bourdieu, 2000; Connell, 2003; Wolf y Esteffan, 2008; Suárez *et al.*, 2011; Mendoza, 2012; Franco, 2013). De esta manera se reproducen los estereotipos de género, donde los hombres no sólo creen que tienen el poder sobre las mujeres, sino que sustentan su poder, lo consienten y lo reproducen, replicándose así la dominación de los hombres y la subordinación de las mujeres.

Cuadro 10.- Estereotipos de género (trabajo de campo, 2015)

Variables	Rho	Pr>F	Sig
Género - Tu novio (a) debe elegir tus amistades	0.255	0.007	**
Género - Los hombres no deben llorar	-0.192	0.042	*
Género - El cuidado de hijos (as) es responsabilidad exclusiva de las mujeres	0.278	0.003	**
Género - Una esposa debe dedicarse exclusivamente al hogar	0.313	0.001	**
Edad - Mujeres y hombres pueden proponer el uso de anticonceptivos	0.221	0.019	*
Edad - La violencia forma parte de la naturaleza humana	0.218	0.021	*
Edad - Las madres y los padres pueden golpear a sus hijos e hijas	0.190	0.045	*
Grupo indígena - Las madres y los padres pueden golpear a sus hijos e hijas	0.253	0.007	*
Lengua indígena - El cuidado de hijos (as) es responsabilidad de las mujeres	0.201	0.034	*
Lengua indígena - Los padres y las madres pueden golpear a los hijos e hijas	0.237	0.012	*
Semestre - Tu novio debe elegir tus amistades	-0.200	0.035	*
Semestre - Padres y madres pueden tener problemas y desquitarse con los hijos (as)	-0.240	0.011	*
Promedio anterior - La violencia forma parte de la naturaleza humana	-0.189	0.046	*

Algunos alumnos, inclusive los que pertenecen a grupos indígenas y hablan la lengua indígena, determinan que el cuidado de los hijos (as) es responsabilidad de las mujeres y que una esposa debe dedicarse exclusivamente al hogar. De esa forma se replica el rol productivo que la sociedad asignó a los hombres y a las mujeres las actividades dentro del hogar, lo cual coincide con Bourdieu (2000), Connell (2003), Ugalde *et al.* (2008) y Wolf y Esteffan (2008). En caso contrario, las alumnas, quienes son las afectadas con esos criterios, están en desacuerdo en estos puntos; por lo tanto, se está logrando su concientización para que sean para sí mismas y no para los otros (Lagarde, 1996). Y los alumnos, al querer romper algunos mitos de las masculinidades, como el de “sé fuerte como un roble” (Kimell, 1999), consideran que sí pueden llorar; ellos tienen derecho a mostrar su lado sensible y llorar si lo necesitan, sin miedo a ser señalados como “poco hombres”, ya que el llorar está relacionado con las mujeres.

Los alumnos con mayor edad, alumnos o alumnas que pertenecen a grupos indígenas y que hablan lengua indígena, creen que madres y padres pueden golpear a sus hijos o hijas; asimismo, el alumnado de semestres iniciales considera que padres y madres pueden tener problemas y

desquitarse con los hijos (as). Se trata de un factor cultural con el que han crecido y hecho inherente a sus personas, dado que entienden el castigo corporal (“los golpes”) como manera de educarlos (as), y quienes tienen derecho a golpearlos son sus padres y madres, lo que coincide con el Banco Mundial (2003) y Wolf y Esteffan (2008). Se concibe que estos alumnos y alumnas vivieron diversas situaciones de violencia intrafamiliar en sus hogares, al recibir golpes (nalgadas, coscorriones, cachetadas, entre otros) o al ver cómo sus hermanas o hermanos eran golpeados con la finalidad de educarlos.

Correlación sobre las causas del bullying

En el *Cuadro 11* se muestra el análisis de correlación, el cual señala significancia para que las alumnas consideren que hay bullying porque las autoridades son incompetentes, por lo que no denuncian. Asimismo, la mayoría de los alumnos que pertenecen a grupos indígenas dicen que existe bullying porque es normal; para ellos, las agresiones han sido naturalizadas como su vivir, por lo que sólo son bromas entre amigos o amigas, lo cual es señalado por Del Tronco (2013), Contreras (2008) y Ortega y Mora-Merchán (2005).

Cuadro 11.- Causas del bullying (trabajo de campo, 2015)

Variables	Rho	Pr>F	Sig
Género – Porque padres y madres no los educan bien	-0.271	0.004	**
Género – Porque las autoridades son incompetentes	0.255	0.007	**
Género – Porque no denuncian	0.200	0.035	*
Grupo indígena – Porque no denuncian	0.223	0.018	*
Grupo indígena – Porque es normal	0.220	0.020	*
Lengua indígena – Porque no denuncian	-0.238	0.011	*

Las alumnas y el alumnado que pertenecen a un grupo indígena y que hablan lengua indígena, consideran que hay bullying porque no se denuncia, aunque la universidad cuenta con una Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), la cual atiende casos de disciplina; y a pesar de que ofrece atención psicológica, psicopedagógica, programas educativos, comunicación social, investigación y estadística, el estudiantado víctima de bullying no denuncia, porque consideran que sólo quedará como un registro y no se tomará ninguna acción en contra del agresor (a).

La institución no ha desarrollado estrategias eficaces que atiendan exclusivamente las problemáticas del bullying, no tiene un plan de acción o protocolo para fomentar y atender denuncias de bullying. Por ello es necesario crear un sistema de quejas accesible, confiable y humanista, para que el alumnado denuncie de manera segura y confidencial, y además tenga la certeza de que su problema se solucionará positivamente.

El análisis de correlación es significativo para la variable que indica que los alumnos consideran que existe bullying en su preparatoria porque padres y madres no educan bien a sus hijos e hijas. En este sentido, se debe considerar que hijas e hijos salen de sus hogares a la edad de 15 años para estudiar el bachillerato, y en ocasiones desde los 12 años para ingresar a un internado de secundaria; son pocos los años que el alumnado está cerca de su familia, aunado al hecho de que el padre posiblemente esté ausente por las largas jornadas de trabajo, mientras que las madres

están ocupadas con el trabajo doméstico, que dura todo el día, lo cual ocasiona que los valores los obtengan en la calle o en la escuela.

Factores de riesgo del bullying en estudiantes de la universidad agrícola

Con base en el análisis de los ítems seleccionados del cuestionario, en el *Cuadro 12* se determina el perfil de riesgo de las y los estudiantes de la preparatoria agrícola. Las particularidades que se mencionan son importantes para detectar a las posibles alumnas y alumnos que se pueden convertir, en algún momento, en agresores o agresoras. Las características que se destacan es que son celosos (as), provocan a sus compañeros (as), son ofensivos (as), participan en bromas; no les gusta estudiar y les da flojera asistir a la escuela. En lo que respecta al género, mujeres y hombres son propensos (as) a entrar al círculo del bullying, pero se inclinan más los hombres por los estereotipos de género que se les han inculcado desde la niñez. Son personas que no toleran trabajar en actividades escolares junto a homosexuales, transgénero, ricos (as), con alguna enfermedad o discapacidad. En esta investigación estuvieron más propensos las y los estudiantes de quinto semestre, de nivel medio-bajo a medio, con calificación promedio de 8.3, ya que en esta preparatoria agrícola la calificación es determinante para permanecer en la institución.

Cuadro 12.- Factores de riesgo de bullying en estudiantes de preparatoria (trabajo de campo, 2015)

Parámetro	Características
Género	Masculino o femenino con mayor incidencia en el masculino
Nivel económico	Medio-bajo o bajo
Grado de estudio	5
Calificaciones	No altas en grados superiores
Becados (as)	Beca-interna o Beca-externa
Compañeros o compañeras con los que se sienten incómodos (as)	Homosexuales, transgénero, enfermedad, discapacidad, ricos
Aspectos personales	Menos amigables, no tolerantes, participan en bromas, violentos (as), agresivos (as), celosos (as), prefieren que molesten a sus compañeros (as) que a ellos o ellas, les gusta provocar, son inquietos (as), se estresan con facilidad, son ofensivos (as), faltan el respeto a la planta directiva
Razones	No les gusta estudiar, les da flojera ir a la escuela, les molesta la planta directiva y piensan que las y los profesores son autoritarios

CONCLUSIONES

Al ser una institución pública y al contar con becas de estudio que cubren alimentación, hospedaje y seguro médico, la preparatoria agrícola recibe estudiantes de diversas entidades del país (95% de la población está becada), derivando en la convivencia de alumnas y alumnos de distintos grupos indígenas, culturas, creencias, preferencias y niveles económicos, lo cual permitió una gran riqueza de datos y un acercamiento al problema del bullying.

El nivel de bullying es muy alto (99.1%), lo catalogan de regular a bajo (76.8%) y de alto a muy alto (22.3%), por lo cual la institución debe actuar rápidamente ante este problema, para evitar situaciones graves entre el alumnado.

Los hombres están mayormente expuestos al bullying, como víctimas, agresores u observadores, debido a los estereotipos de género, que aprueban la existencia de hombres violentos, con poder, dominantes e insensibles; lo cual provoca las desigualdades de género e inequidades, ya que los roles diferenciados (hombres o mujeres) están tan naturalizados en el mundo social y personal, que forman parte de las estructuras mentales de la población, garantizando su eficacia y perpetuación.

Las causas del bullying lo relacionan con la educación que el alumnado debe recibir en casa: 1) la falta de valores, 2) la discriminación entre estudiantes y 3) padres y madres no los educan bien. Las principales consecuencias para las víctimas y observadores u observadoras son traumas psicológicos convertidos en miedo, tristeza o angustia, entre otros; y para los acosadores (as), destaca que pueden ir a la cárcel o incrementar su nivel de violencia.

Las características que percibe el alumnado sobre el bullying, y con las que se puede trabajar para atender el problema, son: el estudiantado no es amigable, no es tolerante, participan en bromas, son violentos (as), agresivos (as), celosos (as), prefieren molestar a sus compañeros (as) que recibir ellos o ellas las molestias, les gusta provocar, son inquietos (as), se estresan con facilidad, son ofensivos (as), faltan al respeto a la planta directiva, no les gusta estudiar, les da flojera ir a la escuela, sienten que la planta directiva los y las molestan, y consideran que las y los profesores son autoritarios; se sienten incómodos con compañeros o compañeras homosexuales, transgénero, con alguna enfermedad de transmisión sexual, con discapacidades físicas o mentales y ricos o ricas.

Lo anterior permitirá detectar dichos comportamientos en el estudiantado para acercarse a ellos o ellas, y evitar las agresiones en un futuro; con base en las características pueden desarrollarse estrategias como talleres, cursos, conferencias, etcétera, para atender el problema del bullying.

LITERATURA CITADA

Banco Mundial. (2003). *Gender Equality and the Millenium Development Goals*.

Berger, C., Karimpour, R., y Rodkin, P. (2008). "Bullies and victims at school: Perspectives and strategies for primary prevention", en: T. W. Miller (Ed.), *School violence and primary prevention*. New York, Springer, pp. 295-322.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama, 159 pp.

Buquet, A., Jenifer, C., Mingo, A., y Hortensia, M. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México, Programa Universitario de Estudios de Género/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

- Burin, M. (1992). "Nuevas perspectivas de salud mental de las mujeres", en: A. Fernández (Ed.). *Las mujeres en la imaginación colectiva: Una historia de discriminación y resistencias*. Buenos Aires, Paidós, pp. 314-332.
- Castro, A. (2006). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral Bonum*. Buenos Aires.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). (2014). *Recomendación general no. 21 sobre la prevención, atención y sanción de casos de violencia sexual en contra de las niñas y los niños en centros educativos*. México, 14 de octubre de 2014.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México, Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, 255 pp.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2012). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México*, 250 pp.
- Contreras, M. (2008). "La legitimidad social de la violencia", en: Roberto Castro e Irene Casique (Eds.), *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres*. México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM, pp. 41-79.
- Corsi, J. (2003). "La violencia en el contexto familiar como problema social", en: Jorge Corsi (Comp.), *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*, Buenos Aires, Paidós, pp. 15-40.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Comité Español de UNICEF Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Tronco, J. (2013). *La violencia en las escuelas secundarias de México. Una exploración de sus dimensiones*. México, FLACSO, p. 76.
- Díaz, A. M. (2005). "La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela", en: *Psicothema*, 17 (4), pp. 549-558.
- _____. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid, Pearson-educación, Prentice-Hall.
- Eisenberg, Ma., Neumark, S. D. y Mary, S. (2003). *Associations of weight-based teasing and emotional well-being among adolescents*. Archives of Pediatric Adolescent Medicine, 157 (8), pp. 733-738.
- Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior* (2014). México.
- Estévez, A., Lourdes, V., Esther, C., Patricia, P. y Orue I. (2010). *Adolescentes víctimas de cyberbullying: Prevalencia y características*. Psicología Conductual, 18 (1), pp. 73-89.

Franco, J. (2013). *Cruel modernity*. Duke University Press.

Garaigordobil, M. (2011). *Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión*. *International Journal of Psychology*, 11 (2), pp. 233-254.

Guerrero, A. (2013). "La institución imaginaria de la violencia en México", en: Romano Garrido Ricardo (Coord.), Rafael Pérez-Taylor y Raúl Jiménez Guillén, *Violencia, poder, imaginarios e incertidumbre*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 69-89.

Guzmán, C. (2012). "Las locas de la violencia escolar. Un aporte para la discusión", en: *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 3 (6).

Hemphill, S., Aneta, K., Tod, H., Linda, B., Mun, K., Jonh, T. y Richard, C. (2011). *Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimization: A study of students in Victoria, Australia*. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21 (2), pp. 107-116.

Hernández, M. (2008). "La violencia en las escuelas: Un problema actual a solucionar por la educación, la ciencia, la tecnología y la sociedad", en: Escuela Internacional de Educación Física y Deporte (Eiefd), *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/1, Cuba, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 1-128. [Consultado en: <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>].

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IDH). (2014). *Prevención del acoso escolar bullying y cyberbullying*. San José, 418 pp.

Kimmel, M. (1999). "La masculinidad y la reticencia al cambio", en: *Revista Letras*. México, La Jornada, pp. 147-148.

Lagarde, M. (1996). "Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas", en: L. Guzmán y S. Pacheco (Comps.). *Estudios básicos de derechos humanos IV*. San José, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Mendoza, B. (2012). *Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar*. México, Pax.

Neufeld, P. (2002). "School Violence. Family Responsibility", en: *Family Journal Counseling and Therapy for Couples and Families*. 10 (2), pp. 207-209.

Olweus, D. (1983). "Low School Achievement and Aggressive Behaviour in Adolescent Boys", en: D. Magnusson y V. Allen (Eds.). *Human Development an Interactional Perspective*. New York, Academia Press, pp. 353-365.

Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.

_____. (1999). "Sweden", en: Peter Ken Smith y Morita, J. Junger Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.). *The Nature of School Acoso Escolar: A Cross National Perspective*. London, Routledge, pp. 7-27.

Ortega, R., y Mora, M. J. (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Diada.

- Perry, D. (2001). "The Neurodevelopmental Impact of Violence in Childhood", en: D. Schetky y E.P. Benedek (Eds.). *Textbook of Child and Adolescent Forensic Psychiatry*. Washington, American Psychiatric Press, pp. 221-238.
- Ramírez, A. (2009). *Hombres violentos. Un estudio antropológico de la violencia masculina*. México, Plaza y Valdés.
- Rigby, K. y Smith, P. (2011). "Is school bullying really on the rise?" en: *Social Psychology of Education*. 14 (4), pp. 441-455.
- Rigby, K. (2003). "Consequences of bullying in schools", en: *Canadian Journal of Psychiatry* (48), pp. 583-590.
- Ruiz, R. R., García, C. J. y Pérez, O. Ma. (2014). "Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa", en: *Ra Ximhai*, 10 (5), pp. 51-74.
- Runyan, D., Corrine, W., Robin, I., Fatma, H. y Laurie, R. (2002). "Child abuse and neglect by parents and other caregivers", en: E.G. Krug, L.L. Dahlberg, J. A. Mercy, A.B. Zwi and R. Lozano (Eds.). *World Report on violence and Health*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- Sanmartín, J. (2010). *La violencia y sus claves*. Barcelona, Ariel.
- Secretaría de Seguridad Pública (SSP) y Secretaría de Educación Pública (SEP). (2007). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar*.
- Suárez, San Román, B., Martelo, E., Carrillo, R., Toalá, N., y Rosas, J. (2011). *¿Y las mujeres rurales? Avances y desafíos en las políticas públicas*. México: Indesol y GIMTRAP, A.C.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona, Ediciones Ceac.
- Wolf, C. y Esteffan, K. (2008). "Bullying: Una mirada desde la salud pública", en: *Revista Chilena de Salud Pública*, 12(3), pp. 181-187.
- Zapata, M. E. y Ruiz, R. R. (2015). "Respuestas institucionales ante la violencia escolar", en: *Ra Ximhai*, 11(4), julio-diciembre, pp. 475-491.

Síntesis curricular

Rosalva Ruíz Ramírez

Maestra en Ciencias en Desarrollo Rural por el Colegio de Postgraduados, México. Maestra en Ciencias en Educación Humanista por el Instituto Humanista de Sinaloa. Licenciada en Biología por el Instituto Tecnológico de Los Mochis. Docente en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en la Unidad Académica San Blas.

Emma Zapata Martelo

Maestra y Doctora en Sociología por la Universidad de Texas, en Austin. Profesora-Investigadora Titular en el Colegio de Postgraduados en la orientación de Desarrollo Rural. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel III y a la Academia Mexicana de Ciencias.

José Luis García Cué

Doctor en Ciencias en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid, España. Maestro en Ciencias en Cómputo Aplicado por el Colegio de Postgraduados. Ingeniero Mecánico Electricista en la Universidad La Salle, México. Profesor-Investigador Titular en el Colegio de Postgraduados campus Montecillo, en el Postgrado de Socioeconómica, Estadística e Informática. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel II.

María Antonia Pérez Olvera

Doctora en Ciencias por la Universidad Autónoma de Chapingo, México. Maestra en Ciencias en Desarrollo Rural por el Colegio de Postgraduados campus Montecillo. Ingeniera Agrónoma Fitotecnista por la Universidad Autónoma de Chapingo. Profesora-Investigadora Titular en el Colegio de Postgraduados campus Montecillo, en el Postgrado de Desarrollo Rural. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel I.

Beatriz Martínez Corona

Doctora en Ciencias, con especialidad en Estrategias para el Desarrollo Agrícola Regional, por el Colegio de Postgraduados. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel II.

Gustavo Enrique Rojo Martínez

Ingeniero Agrícola especialista en Agroecosistemas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Ciencias Forestales por la Universidad Autónoma Chapingo. Doctor en Ciencias con especialidad Forestal por el Colegio de Postgraduados, Montecillo, Estado de México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel II y a la Academia Nacional de Ciencias Forestales.