

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Biológica y de la Salud



TESIS DOCTORAL

**FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN
ASOCIADOS AL ACOSO ESCOLAR**

Autora: Marianela Olga Sánchez Wagner

Directoras: Marina J. Muñoz Rivas

María Dolores Zamarrón Cassinello

2019

A mis padres, Víctor e Iris.

A Valentina y ...

AGRADECIMIENTOS

Con la ilusión que me llena alcanzar este objetivo quiero agradecer sinceramente:

A Dios

Por estar conmigo en todo momento ayudándome a aprender de mis errores y a no cometerlos otra vez, por la oportunidad, la fuerza de voluntad y la perseverancia que no me permitió desistir.

A mis padres y hermana

A ti papito que desde el cielo me proteges y muestras siempre el camino, mami y manita que desde la distancia me alimentan con su amor y me alientan a continuar siempre.

En especial a mis tutoras Marina y Dolores

Por haber confiado en mí, por su paciencia, asesoramiento, tiempo, por ayudarme siempre cuando no veía soluciones. Gracias por enseñarme a investigar.

A la Universidad Autónoma de Madrid y al Doctorado en Psicología Clínica y de la Salud

Por permitirme pertenecer a sus aulas.

A mi mejor amiga

Gracias Dios por concederme la mejor amiga.
Por su amistad, su apoyo sin condiciones y sus horas en el ordenador.

A mi colega de toda la vida

Por estar ahí siempre y portarse tan bien cuando se le pide un favor.

A la más pequeña de mis amigas

Por su apoyo siempre y sus palabras de aliento.

A mis amigos, colegas, compañeros y niños por su valioso tiempo y paciencia.
Con ellos los obstáculos fueron más fáciles.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
PARTE I: REVISIÓN TEÓRICA	13
INTRODUCCIÓN.....	14
CAPTULO I: BULLYING, INTIMIDACIÓN Y ACOSO ESCOLAR.....	15
1. Conceptualización del Acoso escolar	15
1.1. Violencia y violencia escolar	15
1.2. Definición y características del acoso escolar	22
1.2.1 Definición.....	22
1.2.2 Dinámica y participantes del acoso escolar	29
1.2.3 Tipología del acoso escolar	35
2. Prevalencia del acoso escolar	40
2.1. La investigación del acoso escolar en Europa y Estados Unidos.....	40
2.2. La investigación del acoso escolar en Latinoamérica	43
2.3. La investigación del acoso escolar en el Perú.....	48
3. Modelos Teóricos relacionados al Acoso escolar.....	51
3.1. Teorías innatas.....	52
3.1.1. Teoría genética o bioquímica	53
3.1.2. Teoría Etológica.....	53
3.1.3. Teoría Psicoanalítica	55
3.2. Teorías Ambientalistas	56
3.2.1. Teoría Sociológica	57
3.2.2. Teoría Ecológica.....	57
3.2.3. Teoría del Aprendizaje Social	60
3.2.4. Teoría del intercambio social	62
3.2.5. Teoría general de la presión	62
3.2.6. Teoría de la Frustración	63
3.3. Otros modelos teóricos.....	65
3.3.1. Teoría Interaccionista	65
3.3.2. La Teoría del Apego	66
3.3.3. La Teoría de la Mente	66
3.3.4. El acoso escolar como proceso grupal	67
4. Evaluación del acoso escolar	68
4.1. Revisión de los instrumentos a nivel internacional	70
4.2. Revisión de los instrumentos en Perú.....	76
5. A modo de resumen	79
CAPÍTULO II. FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN ASOCIADOS AL ACOSO ESCOLAR.....	82
1. Definición de factores de riesgo y protección	82
2. Clasificación de los factores de riesgo y protección asociados al acoso escolar	85
2.1. Factores individuales.....	85
2.1.1. Factores biológico-evolutivos	86
2.1.1.1. Predisposición bioquímica.....	86
2.1.1.2. Sexo.....	86

2.1.1.3. Edad.....	88
2.1.1.4. Otros factores biológico-evolutivos	89
2.1.2. Factores psicológicos y de personalidad	90
2.1.2.1. Agresividad	90
2.1.2.2. Empatía.....	91
2.1.2.3. Autoestima y depresión	92
2.1.2.4. Habilidades Sociales	94
2.1.2.5. Personalidad y problemas de conducta tempranos y persistentes	95
2.2. Factores de socialización	97
2.2.1. Factores familiares	97
2.2.1.1. Nivel educativo de los padres	98
2.2.1.2. Número de hermanos.....	99
2.2.1.3. Nivel socioeconómico.....	101
2.2.1.4. Manejo de disciplina	101
2.2.1.5. Vínculos afectivos- Teoría del Apego	103
2.2.1.6. La comunicación.....	104
2.2.1.7. Clima familiar y presencia de conflictos.....	105
2.2.1.8. Actitud frente al acoso	106
2.2.2. Factores grupales.....	107
2.2.2.1. Poder y estatus.....	107
2.2.2.2. Mecanismos del grupo o variables moduladoras	108
2.2.2.3. Red social	109
2.2.2.4. Identificación negativa con el grupo.....	110
2.2.3. Factores escolares	111
2.2.3.1. Éxito Escolar.....	112
2.2.3.2. Desigualdad y entorno social	112
2.2.3.3. El tamaño y la estructura del centro educativo.....	113
2.2.3.4. El sistema de gestión de la disciplina	114
2.2.3.5. La influencia de la dirección	115
2.2.3.6. La actitud del docente	116
2.2.3.7. Capacitación de los docentes	118
3. Estudio de los factores de riesgo/protección en el Perú y Sudamérica relacionados al acoso escolar	118
4. Resumen.....	121
CAPÍTULO III: PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR.....	125
1. Consecuencias del acoso escolar	125
2. Cuestiones generales acerca de la prevención del acoso escolar	127
3. Actores involucrados en la prevención del acoso escolar	131
3.1. Prevención dirigida a la familia.....	131
3.2. Prevención dirigida al alumnado	132
3.2.1. Actuaciones dirigidas a la seguridad del alumnado en el centro y en su entorno	132
3.2.2. Actuaciones de intervención educativa en el acompañamiento, supervisión y vigilancia del centro educativo	133
3.2.3. Medidas para asegurar la comunicación de quienes sufren maltrato y acoso.....	135
3.2.4. Actuaciones educativas para el grupo y con los individuos	136

3.3. Prevención dirigida a los profesores	138
3.4. Programas de prevención de acoso escolar.....	139
4. Medidas respecto al acoso escolar en Perú	142
5. Resumen.....	144
PARTE II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.....	147
1. PLANTEAMIENTO GENERAL	148
1.1 Introducción	148
1.2. Objetivos Generales	150
1.3 Método	151
1.3.1 Planificación del estudio	151
fase i. preparación del estudio	151
Fase II. Aplicación del estudio en las instituciones educativas	152
Fase III. Procesamiento de los datos.....	152
1.3.2 Elaboración del protocolo de evaluación.....	152
1.3.2.1. Características sociodemográficas, familiares y socioeconómicas	152
1.3.2.2. Escala de acoso escolar de Arce, Velasco, Novo y Fariña (2014)	153
1.3.2.3. Cuestionario factores de riesgo y protección del acoso escolar	154
1.3.3 Variables del estudio	155
1.3.3.1. Transformación de variables	155
1.3.4 Formación del equipo de campo	156
1.3.5 Procedimiento general de aplicación del estudio en las instituciones Educativas.....	157
1.3.6 Población y muestra	158
1.3.6.1. Características de la muestra.....	159
2. PRIMER ESTUDIO: ADAPTACIÓN Y ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LOS INSTRUMENTOS RELACIONADOS AL ACOSO ESCOLAR	165
2.1. Objetivos	166
2.2. Hipótesis	166
2.3. Método	167
2.3.1. Participantes	167
2.3.2. Diseño.....	167
2.3.3. Descripción de los Instrumentos	168
2.3.3.1. Escala de acoso escolar de Arce, Velasco, Novo y Fariña	168
2.3.3.2. Cuestionario de factores de riesgo y protección del acoso escolar	171
2.3.4. Análisis de datos.....	176
2.3.5. Resultados	177
2.3.5.1. Validación de la Escala de acoso escolar de Arce y col (2014).....	177
2.3.5.2. Validación del Cuestionario de factores de riesgo y protección del acoso escolar	185
2.3.6. Resumen de resultados.....	195
2.3.7. Discusión	196
3. SEGUNDO ESTUDIO: ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LA VICTIMIZACIÓN EN MUESTRA PERUANA	209
3.1. Objetivos	209
3.2. Hipótesis	210
3.3. Método	211
3.3.1. Participantes	211

3.3.2. Diseño.....	211
3.3.3. Instrumentos y variables de estudio.....	212
3.3.4. Análisis de datos.....	213
3.3.5. Resultados.....	213
3.3.5.1. Prevalencia de la victimización.....	214
3.3.5.2. Descripción de la victimización y no victimización según distintas variables.....	215
3.3.5.3. Comparaciones del grado de victimización en función de distintas variables.....	223
3.3.6. Resumen de resultados.....	225
3.3.7. Discusión.....	226
4. TERCER ESTUDIO: FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN RELACIONADOS AL ACOSO ESCOLAR EN POBLACIÓN PERUANA.....	238
4.1. Objetivos.....	238
4.2. Hipótesis.....	239
4.3. Método.....	239
4.3.1. Participantes.....	239
4.3.2. Diseño.....	240
4.3.3. Instrumentos y variables de estudio.....	240
4.3.4. Análisis de datos.....	242
4.3.5. Resultados.....	243
4.3.5.1. Modelo de Regresión logística para los factores individuales.....	244
4.3.5.2. Modelo de Regresión logística para los factores grupales.....	246
4.3.5.3. Modelo de Regresión logística para los factores escolares.....	247
4.3.5.4. Modelo de Regresión logística para los factores familiares.....	248
4.3.5.5. Modelo de Regresión logística para la integración de las variables significativas.....	249
4.3.6. Resumen de los resultados.....	251
4.3.7. Discusión.....	252
5. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.....	267
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	274
ANEXOS.....	331

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Variables de estudio	155
Tabla 2. Modificaciones en la redacción de los ítems.....	170
Tabla 3. Factores de riesgo y protección del acoso escolar.....	173
Tabla 4. Estructura factorial de la escala de acoso escolar adaptada.	179
Tabla 5. Índices de Ajuste del modelo para la Escala de acoso escolar.....	180
Tabla 6. Fiabilidad de la escala de acoso escolar de Arce y col.	183
Tabla 7. Percentiles para victimización y sus dimensiones.	183
Tabla 8. Baremos para la victimización y sus dimensiones.....	184
Tabla 9. Matriz de componentes rotados para los factores de riesgo y protección. ...	187
Tabla 10. Índices de ajuste del modelo para el cuestionario de factores de riesgo y protección.....	189
Tabla 11. Factores de riesgo y protección.	190
Tabla 12. Fiabilidad del cuestionario de factores de riesgo y protección.	193
Tabla 13. Percentiles para los factores de riesgo y protección.	194
Tabla 14. Baremos para los factores de riesgo y protección.....	195
Tabla 15. Variables consideradas para el segundo estudio.	212
Tabla 16. Niveles de victimización y sus dimensiones.	215
Tabla 17. Presencia de la victimización según sexo.....	215
Tabla 18. Presencia de la victimización según edad.	216
Tabla 19. Presencia de la victimización según grado escolar.	216
Tabla 20. Presencia de la victimización según gestión del colegio.	217
Tabla 21. Presencia de la victimización según estructuración familiar.	217
Tabla 22. Presencia de la victimización según posición entre los hermanos.	218
Tabla 23. Presencia de la victimización según situación laboral del padre.....	218
Tabla 24. Presencia de la victimización según situación laboral de la madre.	219
Tabla 25. Presencia de la victimización según nivel de estudios del padre.....	220
Tabla 26. Presencia de la victimización según nivel de estudios de la madre.....	221
Tabla 27. Presencia de la victimización según repetición del curso.....	222
Tabla 28. Presencia de la victimización según nivel socioeconómico.	222
Tabla 29. Diferencia en la victimización según sexo, gestión del colegio, situación laboral de los padres y repetición del curso.	223
Tabla 30. Diferencia en la victimización según edad, grado escolar, estructura familiar, posición entre los hermanos, nivel de estudio del padre y de la madre y nivel socioeconómico.....	224

Tabla 31. Variables consideradas para el tercer estudio.	241
Tabla 32. Correlación entre victimización con factores de riesgo y protección.....	244
Tabla 33. Prueba de ómnibus de coeficientes del modelo de factores individuales. .	245
Tabla 34. Análisis multivariado de los factores individuales relacionados a la victimización.....	245
Tabla 35. Prueba de ómnibus de coeficientes del modelo de factores grupales.....	246
Tabla 36. Análisis multivariado de los factores grupales relacionados a la victimización.....	247
Tabla 37. Prueba de ómnibus de coeficientes del modelo de factores escolares.	247
Tabla 38. Análisis multivariado de los factores escolares relacionados a la victimización.....	248
Tabla 39. Prueba de ómnibus de coeficientes del modelo de factores familiares.	248
Tabla 40. Análisis multivariado de los factores familiares relacionados a la victimización.....	249
Tabla 41. Prueba de ómnibus de coeficientes del modelo para la integración de variables.....	250
Tabla 42. Análisis multivariado de la integración de variables significativas.....	251

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentajes en cuanto al sexo.....	159
Figura 2. Porcentajes en cuanto a la edad.	160
Figura 3. Porcentajes en cuanto al nivel socio económico.....	161
Figura 4. Porcentajes en cuanto a la estructura familiar.	161
Figura 5. Porcentajes en cuanto al grado de estudios del padre.....	162
Figura 6. Porcentajes en cuanto al grado de estudios de la madre.....	163
Figura 7. Porcentajes en cuanto a la situación laboral del padre.....	164
Figura 8. Porcentajes en cuanto a la situación laboral de la madre.....	164
Figura 9. Representación gráfica del constructo victimización.....	182
Figura 10. Representación gráfica del constructo factores de riesgo y protección ...	192

PRESENTACIÓN

El fenómeno del abuso y maltrato entre escolares constituye, desafortunadamente, un tema de relevancia social en el que los medios de comunicación se encargan de hacernos llegar la voz de alarma del creciente y progresivo abuso que se va viviendo en los centros educativos. Este fenómeno, definido inicialmente por Olweus (1978) como un comportamiento agresivo e intencionalmente dañino, que se repite en el tiempo y se caracteriza por un desequilibrio real o imaginario de fuerza o poder, no solo trae consecuencias a nivel social, familiar, escolar y jurídico, sino también, efectos psicológicos muy negativos en el propio niño que se ve implicado en este tipo de conductas.

Todo esto ha suscitado el consenso sobre la necesidad de buscar soluciones rápidas al problema. Así, diferentes profesionales de la salud y de la educación, entidades oficiales y políticas entienden que la base potencial para resolver el problema está en el diseño de estudios empíricos que ayuden a diferenciar tanto a los niños en mayor o menor riesgo de cometer conductas de abuso hacia sus compañeros como a aquellos que las reciben y, consecuentemente, poder diseñar específicamente las diferentes líneas de prevención e intervención en función de los factores de riesgo asociados con la familia, la escuela, el grupo de iguales y con la parte psicológica de cada niño.

Siendo esta la base fundamental del presente trabajo, se pretenden conseguir los siguientes objetivos: a) conocer la presencia e incidencia del acoso escolar entre los alumnos peruanos de 4º, 5º y 6º año de educación primaria y, b) determinar cuáles son las variables psicológicas y de socialización relacionadas con el acoso detectado y valorar su capacidad predictiva con el fin de establecer distintos perfiles de riesgo y protección para el acoso escolar, teniendo en cuenta aquellos factores de mayor influencia.

La presente tesis doctoral se divide en dos partes diferenciadas. La primera parte teórica describe, analiza y conceptualiza el problema del acoso, así como su prevalencia a nivel internacional y, de forma específica en Perú,

exponiendo los diferentes factores de riesgo y protección individuales, familiares, escolares y grupales asociados al fenómeno. Además, en esta primera parte, se realiza una revisión de los elementos básicos de las estrategias preventivas y de intervención dirigidos a la familia, alumnos y profesores.

En la segunda parte, se presentan los tres estudios empíricos realizados. El primero, recoge el proceso de elaboración, validación y adaptación de los instrumentos utilizados en la investigación sobre las variables de riesgo y protección asociadas al acoso escolar tras su aplicación a una muestra de niños peruanos de entre 9 y 11 años de edad de educación primaria.

En el segundo estudio, se recoge el planteamiento y resultados del estudio exploratorio realizado en una amplia muestra de niños peruanos ofreciendo una visión descriptiva de las características asociadas al fenómeno para, en el tercer capítulo, analizar detalladamente los factores de riesgo y de protección asociados a la población de estudio que pueden favorecer el desarrollo de intervenciones preventivas.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo fundamental determinar los factores de riesgo y protección que predicen la victimización, en una muestra de 1841 escolares de ambos sexos, de 9 a 11 años del cuarto a sexto grado de primaria de distintos distritos de Lima Metropolitana. Para lo cual, como primer punto se realizó la sustentación teórica a través de una revisión bibliografía sobre acoso escolar y los factores que en inciden en este. De manera operativa, este objetivo se hizo posible, a través de tres objetivos específicos correspondientes a cada uno de los estudios. El primer estudio se orientó a obtener instrumentos válidos, confiables y adaptados a la realidad peruana. La Escala de acoso escolar de Arce y col. (2014) fue sometida a validez de constructo por Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio, resultando como válida con una conformación de 3 factores y 17 ítems, distinta a la conformación original. La confiabilidad por consistencia interna mediante el coeficiente Omega arrojó un valor de 0.93, siendo adecuada. En el caso del Cuestionario de factores de riesgo y protección elaborado para esta investigación, también resultó válido logrando ajustes adecuados en cuanto al análisis factorial confirmatorio, con un coeficiente Omega de 0.804 para riesgo y 0.813 para protección, resultando confiable. Además, se hallaron normas de interpretación en ambos instrumentos. El segundo estudio buscó establecer la prevalencia de victimización y describirla mediante distintas características. Se encontró una prevalencia de victimización de 24%, siendo, quienes presentan mayor frecuencia, los varones, provenientes de colegios nacionales de niveles socioeconómicos más bajos y con ambos padres que tienen bajos niveles de estudio. En el tercer estudio se estableció el perfil de víctima de acoso escolar, considerando factores de riesgo y protección de tipo individual, grupal, familiar y escolar. Resultó como perfil general de toda la investigación que varones, hijos únicos, de bajo nivel socioeconómico, con mayor presencia de disforia y baja autoestima, son quienes perciben una actitud agresiva por parte de sus compañeros y un mal clima general en sus colegios, además de mantener una mala relación con su familia.

ABSTRACT

The fundamental objective of this presented research is to determine the risk and protection factors that predict victimization, in a sample of 1841 schoolchildren of both sexes, from 9 to 11 years old from the fourth to sixth grade of primary school in different Lima metropolitan districts. For which, as the first supported theoretical point through a literature review on school bullying and the factors that affect it. Operationally, this objective was made possible, though three specific objectives corresponding to each of the studies. The first study was oriented to obtain instruments that are valid, reliable, and adapted to the Peruvian reality. The Bullying Scale of Arce et al. (2014) was submitted to construct validity via exploratory and confirmatory factorial analysis, resulting as valid with one conformation of 3 factors and 17 items, different from the original conformation. The reliability for internal consistency by the Omega coefficient yielded a value of 0.93, being adequate. In the case of the risk and protection factors questionnaire elaborated for this investigation, it was also valid to achieve adequate adjustments in terms of confirmatory factor analysis, with an Omega coefficient of 0.804 for risk and 0.813 for protection, resulting as reliable. In addition, norms of interpretation in both instruments were found. The second study sought to establish the prevalence of victimization and describe it through different characteristics. Prevalence of victimization of 24% was found, being, those who present more frequency, the males, coming from national schools of lower socioeconomic levels and with both parent having a lower level of education. In the third study, the victim profile of school bullying was established, considering risk factors and protection of an individual, group, family, and school types. Resulting as a general profile of all the research that males, only child, of low socioeconomic level, with greater presence of dysphoria and low self-esteem, are those who perceive an aggressive attitude on the part of their companions and a generally bad climate in their school, in addition to maintaining a bad relationship with their family.

PARTE I: REVISIÓN TEÓRICA

INTRODUCCIÓN

La primera parte de la presente tesis doctoral se centra en la exposición de las bases teóricas sobre las que asientan los tres estudios empíricos realizados. En ella, se pretende ofrecer una visión general del fenómeno del acoso escolar, dividiendo la exposición en tres capítulos.

En el primero, se realiza una revisión descriptiva de aspectos conceptuales relacionados con el acoso escolar, empezando por tratar de delimitar el concepto al diferenciarlo de la violencia propiamente dicha, para luego, proponer una definición consensuada de esta dinámica en la que se establecen distintos roles y participantes. En general, son tres actores que normalmente se mencionan en la literatura de forma casi unívoca: la víctima, el acosador y el espectador. Es importante mencionar que dados los fines de la investigación se enfatizará y se desarrollará con mayor extensión, a lo largo de todo el marco teórico, el rol de víctima. En un segundo apartado, se realiza una revisión del estado de la investigación en el mundo, Latinoamérica y Perú, centrando la atención en especial en este último lugar, puesto que es ahí donde se ha realizado la parte empírica del presente trabajo. Además, se exponen los modelos teóricos más relevantes que se han desarrollado para explicar la aparición del acoso escolar, así como de aquellos instrumentos de evaluación específicos desarrollados con población latina y peruana.

El segundo capítulo se centra en los factores de riesgo y de protección asociados a la aparición del acoso escolar, estructurando la exposición en cuatro grupos generales: factores de tipo individual, grupal, escolar y familiar.

Para finalizar, el tercer capítulo se orienta a la prevención del acoso escolar realizando una revisión de las distintas estrategias llevadas a cabo a nivel internacional, tanto general como específica, diseñadas para la intervención con los diferentes actores implicados, como la familia, la escuela o los iguales.

CAPITULO I: BULLYING, INTIMIDACIÓN Y ACOSO ESCOLAR

1. Conceptualización del Acoso escolar

1.1. Violencia y violencia escolar

La violencia es un fenómeno complicado y difuso. La definición de lo que se concibe por comportamientos aceptables o inaceptables o de lo que significa daño, está influenciada por la cultura y va desarrollándose junto a los valores y las normas de la sociedad. Esto se vuelve aún más complejo al considerar la diversidad de códigos morales que predominan en otras culturas. La definición de violencia responde a quién la haga, dónde se realice y el propósito dentro de un contexto (Organización Panamericana de la Salud, 2002).

Sin embargo, es evidente que la violencia mantiene un carácter multifacético y se presenta en niveles diferentes (micro, meso, macro) y ámbitos diversos (individuos, familias, grupos, instituciones). La violencia se manifiesta en las guerras y en todas las instituciones que las impulsan, en las fuerzas armadas (obediencia irreflexiva, castigos, autoritarismos), en la economía (explotación, marginación), en la política (totalitarismo, exclusión en la toma de decisiones, lucha armada), en la ideología (manipulación de la opinión pública, propaganda con trasfondo violento y discriminatorio), en la familia (machismo, subordinación de los hijos), en la enseñanza (pedagogías no liberadoras, castigos físicos y psicológicos, intransigencias) y en la cultura (etnocentrismo, discriminación, xenofobia, consumismo) (Jiménez, 2012). Teniendo en cuenta lo anterior, la violencia debe ser comprendida desde una perspectiva multifactorial y ser estudiada por diferentes disciplinas, como la sociología, la biología, la psicología, la pedagogía y el derecho, entre otras (Botelho y Souza, 2007).

Se han propuesto distintas definiciones sobre el fenómeno de la violencia. Por ejemplo, desde una postura más biologicista, la violencia está directamente vinculada a la especie humana, siendo el hombre el único que ha creado una cultura de la violencia. Por otro lado, otras teorías le dan relevancia al entorno como elemento que afecta a la violencia (Bandura 1976; Bronfenbrenner, 1979)

y, desde esta postura, sería considerada como un comportamiento socialmente construido.

Más allá de planteamientos generalistas, otros autores como Elías (1993) y Neiburg (1999), definen la violencia como el uso de la fuerza física, verbal y/o simbólica en la regulación de las relaciones sociales y supone una conducta que conlleva el empleo de medios represivos para hacer daño a otros y/o satisfacer los intereses del propio individuo.

Desde el ámbito de la salud pública, sin embargo, encontrar una definición de violencia consensuada es complicado puesto que debe abarcar el conjunto de acciones consumadas y las experiencias subjetivas, evitando que pierda sentido o describa como hechos patológicos los acontecimientos cotidianos. En este sentido, la Organización Panamericana de la Salud (2002) la define como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea por amenaza o acción realizada contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de provocar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos o carencias”. Esta definición intenta describir una amplia gama de acciones que van más allá del acto físico, incluyendo amenazas e intimidaciones. Abarca también las numerosas consecuencias del comportamiento violento, a menudo menos notorias, como los daños psicológicos, privaciones y deficiencias del desarrollo vinculado al bienestar de los individuos, las familias y las comunidades.

De forma más operativa, la violencia se exterioriza a través de comportamientos agresivos realizados por una persona, grupo o institución que, teniendo una posición dominante, somete a su víctima mediante el uso directo o indirecto de la fuerza o la coacción, causándole un daño físico, psíquico o de marginalidad social (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Asimismo, como muchas conductas humanas, la violencia es considerada como un continuo con diferentes dimensiones entre las que se encuentran, por un lado, el homicidio y la delincuencia como extremo grave y, por otro, el hostigamiento e intimidación como una forma más atenuada de violencia (Hernández y Saravia, 2016).

Como complemento de estas definiciones conceptuales, se han propuesto también algunas clasificaciones de la violencia ejercida. Entre estas se puede mencionar la ofrecida por a Little, Henrich, Jones y Hawley (2003), quienes hablan de violencia directa o manifiesta e indirecta o relacional. La violencia manifiesta supone conductas de confrontación directa con la intención de causar daño. La violencia indirecta se refiere a actos dirigidos a producir un daño en el círculo de amistades de una persona o de su percepción de pertenencia a un grupo.

Por su parte, Jiménez (2012), la divide en dos tipos. La violencia, en un sentido amplio, se refiere al daño entre seres humanos. Mientras que la segunda se concibe como el resultado de la interacción entre la agresividad innata y la cultura. Es decir: “violencia es cualquier acción o inacción dirigida a otro ser humano con la finalidad de causarle daño físico o de otro tipo, sin que haya beneficio para la eficacia biológica propia. Lo que caracterizaría a la violencia sería su gratuidad biológica y su intencionalidad psicológica”.

Anderson y Bushman (2002), clasifican la violencia según dos dimensiones: dimensión comportamental o denominada hostil que es la violencia directa para ejercer daño y la dimensión según su intencionalidad que representa un instrumento para conseguir algo. La violencia hostil se refiere a un comportamiento impulsivo, no planificado, cargado de ira, con el objetivo principal de causar daño y surge como una reacción ante una provocación percibida. La violencia instrumental es premeditada para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor, y no se desencadena solo como una reacción ante la presencia de una provocación previa.

Una clasificación más amplia es la utilizada en el Informe mundial sobre la violencia y la salud (OPS, 2002), donde se divide a la violencia en tres grandes categorías. La violencia contra uno mismo, que comprende autolesiones y conductas suicidas que van desde el pensamiento de quitarse la vida, el planeamiento, la búsqueda de medios para efectuarlo, el intento y la consumación del acto. La violencia interpersonal, que a su vez se divide en

intrafamiliar y de pareja, que en la mayoría de casos se produce entre miembros de la familia o compañeros sentimentales, abarcando el maltrato a niños/as, ancianos y contra la pareja. La comunitaria que generalmente se presenta fuera de la casa, se da entre individuos no relacionados entre sí e incluye la violencia juvenil, actos violentos azarosos, agresiones sexuales por parte de extraños y la violencia en escuelas, centros de trabajo, prisiones y residencias de ancianos. Y, finalmente, la violencia colectiva, que se refiere al uso instrumental de esta por personas que se identifican como miembros de un grupo frente a otro, con la finalidad de lograr objetivos políticos, económicos o sociales. Adopta formas de conflictos armados dentro de los estados o entre ellos, genocidio, represión y otras violaciones de los derechos humanos, como el terrorismo y el crimen organizado.

Como se observa, son muchas y variadas las conceptualizaciones y contextos en los que se enmarcan las definiciones de este fenómeno. El presente trabajo se centrará en la violencia ocurrida en el contexto escolar. La conducta violenta o antisocial puede responder a un patrón adaptado al contexto social y cultural (Bartolomé y Rechea, 2005) y que se replica dentro del clima escolar, ámbito que implica expectativas, valores, relaciones, modelos de enseñanza, estructuras organizativas y normas que conllevan un mayor o menor sentimiento de seguridad física, emocional y social en el alumnado (Cohen, McCabe, Michelli, y Pickeral, 2009).

En el contexto escolar se dan procesos que se desarrollan en el ámbito de una microcultura de relaciones interpersonales, como la insolidaridad, la competitividad, la rivalidad y, a veces, el abuso de los más fuertes hacia los más débiles (Avilés y Monjas, 2005) por debajo del control educativo que el profesorado realiza de forma consciente y planificada dentro de una institución (Del Rey y Ortega, 2010). En la sociedad, así como en el entorno escolar se encuentran un buen número de comportamientos desajustados que, mediante el uso de la violencia en sus diferentes manifestaciones, generan mayores conflictos (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004). A este fenómeno se le ha denominado violencia escolar.

Existen diferentes definiciones de violencia escolar. Para Sanmartín (2006), supone un conjunto de comportamientos violentos producidos en los centros de enseñanza que causan daños físicos y psicológicos a otros alumnos o profesores y/o dificultan el ejercicio de la docencia y el desarrollo de las clases. Por otro lado, para Abraham y Grandinetti (1997), es todo acto por el cual un individuo o grupo utiliza la fuerza física, armas o la violencia psíquica o moral en contra de sí mismo, de objetos o de otra persona o grupo, provocando la destrucción o daño y la limitación o negación de cualquiera de los derechos de la persona o grupo dentro de la comunidad escolar.

Más recientemente, Santoyo y Frías (2014), consideran que este tipo de violencia incluye todas aquellas acciones y conductas efectuadas por cualquier tipo de actor en el entorno escolar y en sus alrededores. Se manifiesta por medio de burlas, lenguaje obsceno, peleas y vandalismo a elementos de la institución (Basile, 2004). También incluye castigo corporal, abuso sexual, negligencia, acoso escolar o acoso durante el trayecto hacia y desde la escuela (Musri, 2012), que no solamente afecta a los alumnos, sino también a los procesos educativos provocando el absentismo escolar y la persistencia de altos índices de analfabetismo (Yescas, 2013).

En el intento de describir más pormenorizadamente los comportamientos incluidos en este constructo, autores como Moreno (1998), identifican seis categorías de comportamientos o conductas antisociales en la escuela:

- Disrupción en las aulas. Imposibilitar el desarrollo normal de la clase, obligando al profesor a emplear parte del tiempo para mantener el orden.
- Problemas de disciplina. Relación conflictiva entre profesores y alumnos que implican una mayor o menor dosis de violencia: desde la resistencia o boicot pasivo hasta la provocación y el insulto activo.
- Vandalismo y agresión física. Son fenómenos puros de violencia, el primero contra las cosas, el segundo contra las personas.
- Acoso sexual. Es una expresión oculta del comportamiento antisocial.

- Absentismo. Abandono de las responsabilidades académicas, tanto de manera activa como pasiva, relacionado con los problemas de convivencia en el centro como fuera de este.
- Acoso escolar. Procesos de intimidación y victimización entre alumnos, a través de insultos, vejaciones, entre otros. Es un fenómeno que se puede dar a lo largo de meses e incluso años.

Como se observa, atendiendo al acoso escolar, pueden diferenciarse dos modalidades de comportamiento antisocial en la escuela: el invisible y el visible. Por un lado, la mayor parte de los fenómenos entre alumnos, como el bullying o el acoso sexual resultan invisibles para padres y profesores y, por otro lado, la disrupción, la indisciplina, las agresiones o el vandalismo son visibles, lo que puede llevar a suponer que las manifestaciones visibles son las más importantes y urgentes de abordar, olvidando aquellos fenómenos caracterizados por su invisibilidad (Moreno Olmedilla, 1998).

Atendiendo a lo señalado, se puede considerar que el acoso escolar es un subtipo de violencia escolar que se produce de forma intencional y predeterminada mediante intimidaciones físicas, verbales y psicológicas por un tiempo prolongado, valiéndose de la debilidad de la víctima (Hernández y Saravia, 2016). Ambos conceptos pueden provocar confusión, es así que Álvarez, Núñez, Pérez y González (2015), definen criterios que diferencian el acoso escolar de la violencia escolar:

- Predomina un desequilibrio asociado a criterios de poder económico, social y físico entre el agresor y la víctima.
- No es un suceso único, sino episodios repetidos de violencia contra un compañero en particular, permitiendo que la agresión sea sistemática, deliberada y repetida.
- Los ataques del acosador perjudican a la víctima a través del maltrato físico, emocional o sexual.

A todo lo anterior debe añadirse la denominada ley del silencio, en la que tanto el acosador, la víctima y los espectadores de los episodios agresivos, mantienen silenciada su presencia bien por miedo a las represalias o bien porque perciben el problema como algo ajeno a ellos. Para que esto se sostenga, la comunidad educativa contribuye a que los episodios se mantengan al creer que poner apodosos o esparcir rumores maliciosos, entre otras, son conductas propias de la edad, que son parte del juego que no afectan el clima escolar y que, además, ayudan a forjar el carácter del alumno. En otras situaciones, la escasa confianza entre alumnado y profesorado es una barrera que frena e impide que las víctimas pidan ayuda.

En conclusión, se puede afirmar que la repetición, la intencionalidad y la indefensión de la víctima son elementos necesarios a tener en cuenta al considerar un episodio de violencia entre iguales como el acoso escolar. Es preciso no confundirlo con otros tipos de conflicto escolar como la disrupción, la indisciplina o el vandalismo (Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015) puesto que estas no suelen darse en el contexto de una relación de abuso. Si bien toda acción violenta implica inherentemente un acto abusivo, interesa esencialmente su carácter funcional dentro de la cultura de pares.

Desde esta perspectiva, la violencia escolar es un fenómeno interpersonal y grupal definido por todas las interacciones relevantes entre personas, objetos y símbolos dentro de un ambiente inmediato y en un espacio temporal específico (Potocnjak y Berger, 2011). Por su parte, el acoso escolar es una manifestación de violencia hacia los alumnos, ya que los pone en desventaja o peligro debido al maltrato que reciben de otros compañeros (Gómez, 2016).

Centrando la atención en el acoso escolar, objeto de análisis en la presente tesis doctoral, los siguientes se centrarán en desarrollar con mayor amplitud este concepto.

1.2. Definición y características del acoso escolar

Una vez revisado el concepto de violencia, específicamente de violencia escolar y habiendo indicado que la violencia es todo acto u omisión intencionada con el propósito de ocasionar algún daño a personas; y que la violencia escolar es la que se da en el ámbito escolar entre compañeros y en medio de una situación que conlleva un maltrato físico, verbal o exclusión social, se desarrollará a continuación el fenómeno principal de la investigación: el acoso escolar.

1.2.1 Definición

El acoso escolar o también denominado bullying es un fenómeno antiguo en las escuelas, aunque solo desde hace algunos años se le ha dado relevancia y en consecuencia, se ha estudiado con más precisión. A grandes rasgos, el acoso escolar se puede definir como un conjunto de comportamientos hostiles que una persona o grupo, abusando de un supuesto poder, dirige contra un compañero de manera repetitiva y duradera, con la intención de causarle daño. En gran parte de los casos se trata de comportamientos no encubiertos, es decir, el agresor no se esconde ni mantiene el anonimato y encierra agresiones directas e indirectas, tanto físicas como verbales, psicológicas y de exclusión social. La víctima se considera indefensa, no existe una provocación previa por su parte y no puede resolver por sí misma la situación (Ortega 1992).

Antes de continuar con el desarrollo del tema es pertinente definir cuál de todos los términos que se han venido usando para describir este fenómeno será el utilizado en la presente investigación. Al respecto, algunas investigaciones, han señalado el riesgo que conlleva la traducción inadecuada y lo que se entiende por bullying en distintos países, determinando que los conceptos supuestamente equivalentes pueden variar notablemente según cultura e idioma (Smith, Cowie, Olafsson y Liefhoghe, 2002).

En cuanto a las definiciones en distintas áreas geográficas se puede mencionar que en el norte de Europa se empezaron a identificar estos fenómenos de acoso (Heinemann, 1969) utilizando términos como mobbing, que reflejan la idea de un ataque en grupo para acosar y rodear al objeto del acoso (Olweus, 1998). En el territorio germánico se utilizan términos como schikanieren para identificar acciones de agobiar y mobben para acosar.

En el ámbito latino donde no existe un término único para definir lo que hoy se conoce como bullying, se utilizan expresiones aproximadas, como la prepotencia en Italia o el fazer mal en Portugal. En España, el término predominante para identificar operativamente la conducta es acosar o meterse con alguien, además algunos autores han utilizado distintos términos que van desde matoncismo (García Orza, 1995) hasta intimidación, violencia o acoso (Ortega, 1997) y maltrato entre iguales (Monjas y Avilés, 2003).

A pesar de esta evidente diversidad, el término bullying se suele asociar en la comunidad científica a las conductas de acoso. Es por esto que, para el presente estudio se opta por traducir la palabra anglosajona como acoso, con el fin de que se acerque lo más posible a la de los trabajos más relevantes en este campo.

Una primera aproximación al concepto de acoso escolar surgió en 1978, con el noruego Olweus que realizó una primera diferenciación señalando que la agresión es una conducta que surge como respuesta a situaciones de peligro para protegerse y también puede manifestarse con una función instrumental. El acoso escolar se encuentra en este último polo ya que su fin es la obtención de elementos sociales como liderazgo y popularidad negativa o elementos materiales como dinero u objetos.

Posterior a las investigaciones de Olweus, al final de la década de los 80-90, surgen un buen número de estudios en Inglaterra (Whitney y Smith, 1993), Escocia (Mellor, 1990), Irlanda (Byrne, 1994 y O'Moore y Hillery, 1991), Alemania

(Funk, 1997), Italia (Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith, 1997) y Portugal (Almeida, 1999; Pereira et al., 1996).

Uno de los mayores problemas con los que los investigadores se han encontrado en este campo, ha sido intentar llegar a un consenso sobre lo que es el acoso escolar y lo que no lo es. Esta dificultad tiene que ver con la cultura social que, hasta no hace mucho tiempo, minimizaba el problema, así como con la variedad de tipos, manifestaciones e intensidad que puede adoptar este fenómeno.

Sobre lo mencionado, cabe destacar que Heinemann (1969) y Olweus (1978) utilizaron el término mobbing (acoso, rodear), para enunciar la idea de un ataque en grupo acosando y rodeando a la persona objetivo. La palabra acoso, presenta la misma raíz de acuso. El término *acusatio* del latín *ad causam* nos remite a las acusaciones cuyo papel es central en las conductas de acoso escolar. Los primeros estudios que abordaron la violencia escolar (Olweus, 1980; Smith y Thompson, 1991), alejada de los límites del delito penal, fueron anglosajones; a ellos se debe la definición del término bullfán, para referirse a una extensa gama de hechos que van desde la simple grosería hasta la pequeña delincuencia, desde la necesidad al vandalismo.

Posteriormente Olweus (1986), define el acoso escolar de manera más precisa como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que escoge como víctima de sus continuos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, ubica a la víctima en una situación de la que difícilmente puede escapar por sí solo. Es decir, un alumno es agredido cuando otro estudiante, o grupo de estos, le dice frases desagradables, le golpea, amenaza, encierra en una habitación o cosas similares de forma reiterada. En esta línea, Olweus (1997), estableció tres criterios para hablar de acoso escolar: es una conducta agresiva y dañina; se repite en el tiempo y se produce en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder. A estos criterios se puede añadir que la conducta agresiva o dañina a menudo se da sin

provocación aparente y puede expresarse mediante formas sutiles de exclusión como los gestos o las muecas.

En sus primeras investigaciones Olweus se interesó especialmente por el acoso escolar directo considerando las agresiones físicas y el abuso verbal del agresor. Sin embargo, otros autores han resaltado la importancia del acoso escolar indirecto que involucra el uso de rumores, el cotilleo y la exclusión social para hacer sufrir a la víctima (Bjorkqvist, 2001 y Crick 1998).

Es así que la conceptualización de acoso escolar, si bien mantiene cierto consenso, ha presentado algunos matices de acuerdo a las definiciones proporcionadas por distintos autores. A continuación, se citarán algunas de las más destacadas.

Para Smith (1991), acoso escolar es el daño físico o psicológico intencional que un alumno o grupo ocasiona a un compañero. Por su parte, Besag (1989) da más importancia a las características de personalidad del alumno y al clima escolar en el que se desenvuelve y lo define como ataques físicos repetitivos, verbales o psicosociales de personas que tienen una posición de poder sobre aquellos que son más frágiles, con la finalidad de causarles dolor.

Esta característica de desequilibrio de poder, también es resaltada por Farrington (1993), para quien el fenómeno del abuso reside en la opresión repetitiva, tanto psicológica como física, hacia una persona con menos poder, de parte de una persona con un poder mayor. De igual forma, Ortega (1998) coincide en que el fenómeno de victimización de una persona de parte de sus compañeros, está vinculado a un estado de poder bajo un esquema de dominio y sumisión.

Cerezo Ramírez (1997), entiende el acoso escolar como una forma de maltrato, generalmente intencionado y dañino, de un compañero hacia otro más débil, al que convierte en su víctima frecuente, movido por un abuso de poder y

un deseo de intimidar y dominar. El maltrato suele ser persistente, durar semanas, meses e incluso años.

Desde una perspectiva descriptiva, Ortega y Mora Merchán (2000), conciben el acoso escolar como una situación social en la que uno o varios escolares agreden a otro compañero que es sometido durante un tiempo prolongado a maltratos físicos, burlas, amenazas, aislamiento y/o exclusión social.

Por su parte, Collell y Escudé (2004), lo definen como cualquier forma de agravio psicológico, verbal o físico que se da reiteradamente entre escolares a lo largo de un tiempo determinado. Consideran que es un fenómeno transversal, ya que se desarrolla en todas las clases sociales y en cualquier centro educativo.

Para Avilés (2012), la intimidación y el maltrato entre escolares se da de forma reiterativa y sostenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos, con la intención de humillar y someter a una víctima por parte de un abusón o grupo de matones mediante agresiones físicas, verbales y/o sociales.

Desde otra perspectiva, Díaz–Aguado (2005), concibe el acoso escolar como un proceso que involucra diversos tipos de conductas como burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos, etc. Señala que no se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga por cierto tiempo, está provocado por un individuo, generalmente apoyado en un grupo, contra una víctima indefensa; y se sostiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas cercanas a los agresores y a las víctimas.

Finalmente, según Benítez y Justicia (2006), el acoso escolar se refiere a un conjunto de conductas físicas y/o verbales que una persona o grupo dirige contra un compañero de forma hostil, repetitiva, duradera y abusando de un poder real o ficticio, con la intención de hacerle daño. Esta definición supone:

- La existencia de un desequilibrio de poder entre víctima y agresor entendido como el uso deshonesto, prepotente y oportunista de dominio sobre el otro, sin estar legitimado para ejecutarlo.
- La frecuencia y duración del estado del maltrato, con una frecuencia mínima de una vez por semana y una duración mínima de seis meses.
- La intencionalidad y el carácter proactivo de la agresión ya que se busca alcanzar algún beneficio personal, social o material sin que exista provocación anticipada y la pretensión de crear daño (Quintana y Ruiz, 2013).

Tras revisar las definiciones más utilizadas y relevantes del acoso escolar, es importante citar a Navarro (2009), quien realizó un resumen de los elementos fundamentales de todas ellas y encontró que estas incluían los siguientes elementos:

- Los partícipes o participantes en el acoso escolar mantienen una relación de poder. Es producto de una situación en la que el agresor manifiesta un poder mayor, a través de la violencia que puede provenir de ciertos atributos personales, como mayor tamaño, fuerza o edad, conocimiento de las vulnerabilidades de otros compañeros o más popularidad en el grupo.
- Es una acción deliberada y sistemática. La agresión es de naturaleza hostil, es decir, suele dirigirse a causar miedo, dolor o daño, aunque, en algunas circunstancias, pueden existir otros objetivos, como buscar aprobación del grupo o lograr un estatus deseado.
- Se caracteriza por la repetición durante un espacio prolongado en el tiempo.
- Las conductas de abuso son llevadas a cabo por un alumno que es apoyado por un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa y no ha provocado agresión. Las víctimas suelen ser descritas como sumisas y con poca tendencia a reaccionar agresivamente.
- Las relaciones que se originan representan un esquema de dominio y sumisión por el que la víctima es controlada, atemorizada y dominada por su agresor o agresores.

- Es una agresión orientada a un determinado objetivo, sin que haya provocación, por lo que es una forma de agresión proactiva y no reactiva. No obstante, la investigación sobre aquellos estudiantes que provocan a sus hostigadores o que utilizan la violencia en respuesta a ataques anteriores y el hecho de que no todos los agresores y víctimas muestren una conducta estable en estas dinámicas, genera dudas sobre la definición del acoso escolar como un tipo de agresión preferentemente proactiva. Diversos estudios han concluido que el acoso escolar puede ser de naturaleza reactiva y proactiva puesto que depende del rol desempeñado y de la edad.
- Tiene consecuencias en la víctima como baja autoestima, depresión, y respuestas intensas de temor.
- Es una conducta colectiva, porque si bien los agresores pueden ser un individuo o un grupo de ellos, otras personas participan como observadores, apoyando o ignorando la situación.

Considerando lo anterior, queda claro que las conductas de acoso escolar deben ser acciones repetitivas que ocurren periódicamente en el tiempo y, normalmente, se establecen en una posición desequilibrada de poder que puede ser de orden físico, psicológico o social (Collell y Escudé, 2006; Navarro, 2009; Olweus, 1998). Así pues, no se considera acoso escolar cuando alguien involucra a otro de manera amistosa, ni tampoco cuando los estudiantes discuten o pelean en una sola ocasión. En esta línea, Garaigordobil y Oñederra (2010), señalan que, si no se dan características como el desequilibrio de poder, el carácter reiterativo y la presencia de conductas intimidatorias e intencionadas, no se puede hablar de acoso escolar sino de casos de violencia y riñas circunstanciales. Es decir, no es acoso escolar cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean.

También conviene mencionar la distinción que establece Rigby (1999) entre lo que considera maltrato maligno y maltrato no deliberado. El primero, que sería el más extremo del fenómeno, consiste en una agresión intimidatoria que busca conscientemente hacer daño a otro, es decir, una explotación deliberada

de la diferencia de poder. El maltrato no deliberado se da por indiferencia o negligencia, aunque la víctima se siente igualmente sometida y sin defensa.

Para concluir, el acoso escolar es un fenómeno existente en todos los países que se ha estudiado y que provoca en las víctimas efectos perjudiciales como el deterioro de la autoestima, ansiedad y depresión, lo que dificulta su integración en el entorno escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes (León, Gonzalo y Polo, 2012). Es una problemática que trasciende la violencia física y cuyas consecuencias afectan la convivencia de un modo sutil e implícito en el que los alumnos son marginados en su nivel de afectividad e identidad. Comprender el acoso escolar como una forma de interacción sustentada en el hostigamiento al que dan lugar los procesos de estigmatización y asimetrías emocionales entre alumnos, es una propuesta que sobrepasa la óptica de la mayoría de los trabajos que investigan la violencia promovida en los contenidos mediáticos, las políticas gubernamentales y el crimen organizado (Gómez, 2016).

Para evidenciar casos de bullying o “acoso escolar” se debe cumplir con al menos tres de los siguientes criterios (Sabucedo, 2007):

1. La víctima se siente excluida.
2. La víctima admite al agresor como más fuerte.
3. Las agresiones son cada vez de mayor intensidad.
4. La frecuencia de las agresiones es cada vez mayor.
5. La víctima se siente intimidada.

1.2.2 Dinámica y participantes del acoso escolar

Al hablar de dinámica del acoso escolar se hace hincapié en la manera en la que se relacionan los involucrados en tal situación, es decir, para hablar de la presencia de acoso escolar hay que considerar a los actores participantes en ella. Un buen número de autores han planteado diferentes clasificaciones, sin embargo, los roles que suelen repetirse y destacarse como prioritarios por todas las investigaciones realizadas son tres: el acosador, la víctima y el observador.

A continuación, se describirán las características de los mismos para luego exponer otros que se mencionan en la literatura y luego esbozar la forma en la que estos roles interactúan.

El primer rol frecuentemente identificado es el de agresor, intimidador o también denominado acosador. Según los definió en un principio el autor pionero en esta temática, Olweus (1998), los típicos acosadores se caracterizan por una excesiva tendencia violenta con sus compañeros y, en algunas situaciones, con los profesores y otros adultos. Son impulsivos, tienen la necesidad de someter y controlar a los demás y suelen ser ansiosos e inseguros. A lo anterior, Arroyave (2012) agrega que, por lo general, son corporalmente más fuertes, reaccionan súbitamente al conflicto por su actitud tendente a la violencia y por interpretar cualquier comportamiento de otros como una agresión hacia su persona. Además, muestran una baja tolerancia a la frustración, evitan seguir normas, se creen autosuficientes, no tienen empatía con el dolor de la víctima y no se arrepienten de sus acciones.

Entre otras características observadas también resaltan: un entorno social negativo con personas cercanas que refuerzan su actitud violenta, tendencia a abusar de su fuerza física, pocas habilidades sociales, problemas para seguir normas, relaciones estresantes con adultos y rendimiento escolar deficiente (Muños, Saavedra y Villalba, 2007; Polo, León, Felipe, Fajardo y Gómez, 2015).

Desde la perspectiva de los cinco grandes factores de la personalidad Fajardo, León del Barco, Polo del Río, et. al. (2014) encontraron que el factor de personalidad llamado Conciencia, que involucra la autonomía, orden, precisión, perseverancia, seguimiento de las normas y compromisos, parece estar influyendo en los comportamientos e iniciativas de los abusadores en las dinámicas de acoso escolar. Es decir, los acosadores presentan menor grado de Conciencia, menos cumplimiento de las normas, escasa perseverancia y compromiso, de manera similar a los rasgos de psicoticismo descritos por Eysenck.

Finalmente, con respecto a este rol, Olweus (2006), describe tres perfiles del acosador. El activo, que maltrata directamente, estableciendo relaciones personales con la víctima. El social-indirecto, que busca inducir a sus seguidores a actos de violencia y persecución. El pasivo, quien se involucra como seguidor del agresor, pero no necesariamente acosa.

El segundo rol es el llamado víctima, acosado o intimidado. Suelen ser físicamente más débiles, con algunos o ningún amigo, provenientes de familias sobreprotectoras, presentar baja autoestima, escasa valoración de sí mismos y dificultad para confiar en otros (Arroyave, 2012). Además, se perciben a sí mismos deficientes en el entorno social y emocional (Estévez, Martínez y Musitu, 2006).

En diferentes investigaciones se ha demostrado que las víctimas de acoso escolar presentan más sentimientos de soledad, más cuadros de ánimo depresivo y ansiedad (Buelga, Cava, Musitu y Murgui, 2012; Hendry, Ramos y Varela, 2011; Hodges y Perry, 1999; Povedano, Putallaz, Grimes, Kristen, Kupersmidt, Coie y Dearing, 2007; Smith, 2004). Además, muestran una elevada ansiedad social y timidez sintiéndose rechazadas y poco reconocidas socialmente en el grupo, lo que produce en ellas sentimientos de soledad y aislamiento (Polo, León, Felipe, Fajardo y Gómez, 2015).

Sin embargo, para precisar mejor el rol de víctima se hace necesario establecer la diferencia entre los tipos de víctimas. Los autores suelen distinguir entre la víctima pasiva y la activa o provocativa. Por un lado, la víctima pasiva, suele ser sumisa e insegura, cautelosa, sensible y tranquila y, generalmente, presenta una opinión negativa de sí misma y sus circunstancias lo que le impide responder a las agresiones (Castillo, 2012). Suele encontrarse en una situación social de aislamiento presentando problemas de asertividad y comunicación, miedo a la violencia y sensación de vulnerabilidad (Álvarez et al. 2015; Collell y Escudé, 2006).

Por otro lado, la víctima activa o provocativa se caracteriza por altos niveles de ansiedad y reacciones agresivas, por problemas de concentración y por un patrón de comportamiento general que provoca irritación y tensión en su entorno (Castillo, 2012). También, se halla en una situación social de aislamiento e impopularidad que la ubica entre los estudiantes más rechazados por sus compañeros, ante lo que suelen responder con acciones agresivas e irritables (Díaz y Jalón, 2005; García, Joffre, Saldivivar, 2011). Según Collell y Escudé (2006), este tipo de víctima tiene un patrón conductual parecido al de algunos agresores, con una clara ausencia de control emocional y que, dependiendo del contexto puede también tomar también el rol de acosador.

A los dos tipos anteriores, Collell y Escudé (2006), añaden el de víctima inespecífica, aquella que es percibida como diferente por el grupo y, por tanto, puede convertirse en el objetivo de los agresores.

El tercer rol principal es el de espectador u observador. El espectador, de acuerdo a su acepción es quien mira las agresiones del acosador hacia la víctima. Los espectadores no impiden la acción, ya sea por creerse intimidados o temerosos o porque empiezan a apoyar esas conductas al sustentar que proceden del más fuerte. En la escuela, es posible que exista justificación o permisividad de la violencia como forma de resolución de conflictos (Arroyave, 2012). No en todas las circunstancias el observador puede ser considerado como cómplice, ya que de la inacción no se puede deducir una condición de apoyo al agresor (Olweus, 1998). Una particularidad paradójica del rol de observadores es que al preguntarles sobre lo que piensan respecto al fenómeno, gran parte de ellos, reconocen, desaprueban y rechazan el daño ocasionado por los agresores a las víctimas. Sin embargo, su actitud se encuentra en discordancia con su cognición, siendo esta uno de los motivos por los cuales ha perdurado el fenómeno del acoso (Cuevas y Marmolejo, 2016). Esto se puede deber a que en los observadores se antepone el temor o el miedo de intervenir, anticipándose a probables represalias que los conviertan en posteriores víctimas. Este miedo opera, entonces, como un obstáculo de cualquier posible conducta de mediación a favor de las víctimas (Cuevas y Marmolejo, 2016). En este sentido, Hazler

(1996) plantea tres razones por las cuales los observadores no defienden a las víctimas: (a) porque desconocen cómo ayudar; (b) porque tienen miedo de pasar a ser víctimas de las agresiones de los intimidadores y, (c) porque creen que podrían hacer mal las cosas, lo que produciría aún más problemas a las víctimas. Es así que, los observadores sostienen la creencia de que la conducta más adecuada es la de no interponerse, lo que a largo plazo conlleva a la indolencia por el sufrimiento de las víctimas.

Salmivalli (1999) clasifica a los observadores en:

- Observadores activos. Pertenecen al círculo de amigos cercanos al acosador o quienes, sin atacar directamente a la víctima, brindan retroalimentación positiva al acosador. Por ejemplo, incitan o animan el acoso a través de risas o gestos estimulantes.
- Observadores pasivos. Son los que prefieren mantenerse a distancia, por lo que ignoran lo sucedido sin abogar a favor de víctimas o de quienes acosan. De cualquier forma, fomentan el acoso escolar, pues su inacción es considerada como aprobación silenciosa al hecho.
- Observadores proactivos. Cumplen el rol de defensores. Adoptan actitudes visiblemente contrarias a la intimidación, al proteger a la víctima, pedir ayuda y tratar de contener los actos de acoso. Disminuyen el daño emocional originado por el intimidador a la víctima pues su apoyo y protección les proporciona bienestar y seguridad.

A los tres roles principales desarrollados, algunos autores añaden otros. Por ejemplo, Mendoza (2014) agrega el rol de compañero no involucrado, es decir, el escolar que no participa como víctima, ni acosador y que no cumple con las características del observador. Sin embargo, un cuarto rol que ha sido más explicado en los estudios, es el del doble rol de acosador-víctima. Estos escolares son los que hacen de agresores y víctimas en momentos aislados. Se determinan por su tendencia a compaginar la ansiedad y agresividad en respuesta a la agresión y a competir y producir tensión en el grupo. Cuando actúan como acosadores, tienden a justificar sus acciones. En sus actitudes acostumbran ser irritables, provocadores y violentos. Suelen tener bajo

rendimiento académico, menor competitividad social y ser más impulsivos puesto que devuelven el ataque. Además, se ha observado que habitualmente molestan a niños menores (Arrovaye, 2012).

Cabe destacar que, al interactuar los distintos roles en un momento real, estos se suelen mostrar de distintas formas. Gran parte de alumnos agredidos son víctimas pasivas, es decir, no reaccionan violentamente, no se defienden y suelen ser discriminados por sus compañeros. Por otro lado, las víctimas activas o provocativas son minoría y revelan un comportamiento agresivo que puede inducir a ataques de otros. Este tipo de víctimas padecen un mayor rechazo social y, en función de variables contextuales o situacionales, pueden llegar a aceptar un doble rol, como acosador y/o víctima (Monjas y Avilés, 2003). En la familia de las víctimas cuando se sabe del maltrato al hijo se convierte en el tema central y se visualiza en los padres una sensación de impotencia por el control de la situación y en los hijos la sensación de ausencia de confianza en ellos mismos para manejar esta situación, por lo cual pueden sentirse irritables y tristes (Arroyave, 2012).

De otra parte, los acosadores activos comienzan por cuenta propia el maltrato y, por lo general, son secundados por otros alumnos que asumen el rol de acosadores pasivos. Con la actitud y conducta que toma frente a la víctima, el acosador origina una situación de desigualdad frente a esta al sentirse apoyado por un grupo mientras que la particularidad de la víctima es que esté desprotegida (Díaz-Aguado, 2006). Los acosadores al lograr sus objetivos con éxito, tienden a elevar su estatus dentro del grupo puesto que sus acciones fortalecen de forma directa su actitud de matonismo (Arreoyave, 2012). Otro tipo de observadores, llamados pasivos, si bien no incitan al acosador a incurrir en acoso, solamente observan, no hacen más y se muestran indiferentes ante lo ocurrido, esa inacción también puede definirse como una forma de fortalecer la conducta de acoso. Sin embargo, puede existir otro tipo de observadores, quienes escogen un rol prosocial, de apoyo a la víctima pudiendo incluso recriminar al acosador, de manera verbal o gestual (Monjas y Avilés, 2003).

Lo expuesto, puede entenderse como un círculo vicioso, tal como lo plantean Sevilla, Ortega (2015) quienes determinaron que las víctimas son rechazadas y apartadas por sus compañeros mientras que los acosadores sustentan el rol popular. La fragilidad social de la víctima percibida por sus compañeros, nutre el esquema de dominio-sumisión y las atribuciones de vulnerabilidad e incompetencia social de los agredidos. Contrariamente, la elevada popularidad del agresor contribuye a que reafirme su impunidad y fortaleza, alimentando su deseo de poder social. El hecho de que las víctimas y sus agresores tengan estos estatus proporciona información sobre la naturaleza y consolidación de la dinámica que se afianza en el grupo. De esta forma, el rechazo a las víctimas, les imposibilita acceder a contenidos sociales apropiados en el entorno social, los cuales dejarían reforzar perfiles populares que buscaran protegerles o dotarles de estrategias efectivas para defenderse y así abandonar el rol de víctima. Por el contrario, el rechazo permanente que sufren no hace más que socavar su autoestima y seguridad personal, que les permitiría ajuste social apropiado para superar su posición de desprestigio social.

1.2.3 Tipología del acoso escolar

Morales y Pindo (2014), señalaron que existen diversas formas de acoso escolar que son utilizadas por el agresor contra su víctima: física, social, psicológica y verbal, entre otras. A esto, Rodríguez (2004) agrega que no todos tienen el mismo estilo, ya que algunos utilizan la fuerza física y otros lo hacen de manera más reservada ejerciendo el control mediante la persuasión y la mentira. Es así que, el acoso por exclusión, por ejemplo, es generalmente utilizado por las chicas en los últimos años (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004). Por lo tanto, los tipos de acoso escolar se pueden clasificar de varias formas de acuerdo al criterio que se emplee.

En cuanto a la gravedad del acoso escolar, Del Barrio (2017), señala que se puede dar en distintos niveles; por ejemplo, de forma física que puede ir desde las zancadillas y empujones hasta las palizas y vejaciones. También en lo psicológico es variable, desde las críticas y apodos hasta el menosprecio y los

insultos. También cabe mencionar el acoso por omisión, que es cuando no se ayuda a quien es acosado, pudiendo ir desde solo observar sin intervenir hasta la incitación y admiración hacia el acosador. Por su parte, Funk (1997), lo clasifica en cuatro categorías: agresiones físicas (mentiras e insultos), agresiones verbales (peleas entre alumnos), vandalismo sobre los objetos e instalaciones de la institución educativa y el uso de armas y por último, el acoso sexual, que sería, según el autor, el más grave.

Por su parte, Rodríguez (2004), antes que clasificar el acoso escolar en tipos, puntualiza tres fases en las cuales se puede dar. La primera, es la fase de los apodos en la que se visualiza que la víctima no siempre es la más débil e insegura, sino que también puede ser una persona bien adaptada que no sabe defenderse ante los insultos, generando en esta un estado de ansiedad o estrés. La segunda fase es la de acoso, confusión y derribo, que se produce cuando la víctima es acosada sistemáticamente con intención de dañarla. La tercera fase es el aislamiento, en la que la víctima se aparta o la apartan, es decir, la víctima teme volver a sufrir agresiones, no sabe a quién acudir y termina recluyéndose.

En lo referente al grado de visibilidad, Morales y Pindo (2014), establecieron dos tipos de acoso: el directo y el indirecto. El directo, a su vez, se divide en físico y no físico: el físico se origina cuando hay daño físico como golpes, patadas, palizas etc.; el no físico, puede ser verbal, a través de llamadas telefónicas ofensivas, intimidación, apodos, burlas, etc., y también puede ser no verbal, mediante gestos groseros o desprecio. Por otro lado, el acoso indirecto, tiene como objetivo el aislamiento y rechazo social de la víctima a través de estrategias de los agresores tales como, la difusión de rumores maliciosos (y Coyne y Archer, 2005).

Desde una perspectiva más asociada a la psicología clínica, Rodríguez, Seoane y Pedreira (2006), precisan que el acoso escolar puede ser incluido en las tipologías II (crónica) y III (mixta) para el trastorno de estrés postraumático

(TEP) y, que además, se asemeja a la violencia laboral (mobbing) en la vida adulta.

Rodríguez (2006), agrega a las formas ya mencionadas el acoso emocional, que se desarrolla cuando se puede manipular a la víctima, chantajeándola y logrando que esté pendiente emocionalmente de su agresor. También menciona el acoso social, que se da a través del aislamiento y rechazo. Incluye la violencia racial y religiosa que se orienta generalmente a una persecución. Finalmente, habla del acoso sexista, que a diferencia de la violencia sexual, está relacionada con la discriminación.

Avilés (2006) incluye dos nuevas manifestaciones de acoso: el acoso de necesidades educativas especiales, en el que ciertas diferencias que presenta un alumno pueden convertirse en materia de acoso escolar y el acoso relacionado con la orientación sexual en aquellos alumnos que han expresado su homosexualidad o se les supone a través del tono de voz, gestos o comportamientos.

Si bien, como se ha podido observar, existen múltiples maneras de clasificar el acoso escolar, un buen número de autores coinciden en diferenciar los tipos de acoso generalmente en cuatro: acoso físico, verbal, socioemocional y cyberacoso (Cerezo, 2007; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Collell y Escudé, 2003). Esta clasificación será la que se desarrolle a continuación:

El acoso físico se refiere a acciones que se llevan a cabo con el fin de provocar daño o lesiones físicas a la víctima (ej., golpear o pegar a otra persona con cualquier parte del cuerpo o con objetos) (Mendoza, 2012). Además, se puede dar de forma indirecta, a través de ciertas conductas, como atentar contra las pertenencias de la víctima (ej., robos, destrozos) así como los encierros, retenciones o impedimentos al libre tránsito y al desempeño de la persona (ej., chantaje, extorsión, amenaza para realizar acciones) (Avilés, 2012).

El acoso verbal se refiere al uso de la palabra con crueldad, socavando el bienestar moral o mental de la víctima (Mendoza, 2012). Son expresiones verbales (orales y/o escritos) que ocasionan intencionalmente daño emocional en quien las recibe, ya que se envían mensajes negativos sobre su persona. En este caso, quedan incluidas conductas como intimidar, denigrar, burlarse, insultar, hablar mal de otro frente a los compañeros de clase, gritarle de manera grotesca a un compañero, publicar textos anónimos, poner apodos, habladurías o recurrir la ironía o el sarcasmo. También puede incluir gestos de desprecio, muecas e imitar groseramente a alguien (Mendoza, 2012).

El acoso socioemocional, o también conocido como de exclusión social, se trata de acciones que se efectúan con el fin de excluir socialmente a una persona del grupo de referencia, así como menospreciar su reputación o estatus frente a los miembros de dicho grupo, gran parte de las veces de forma oculta o escondida. En ese sentido, si estas acciones perturban las relaciones interpersonales y grupales de la víctima, se estaría hablando de agresión relacional, en tanto que, si es el estatus o prestigio lo que está en juego, se trata de agresión social. Por lo tanto, se hace referencia a comportamientos como ignorar, impedir participar, aislar o marginar, pero también, difamar, chismear, rumorear, rajar, mentir e inventar historias (Avilés, 2012).

Finalmente, el cyberacoso se refiere al uso intencional, casi siempre anónimo, de aparatos informáticos, sobre todo internet y la tecnología móvil, para causar daño permanente a otro alumno (Mendoza, 2011). Esta modalidad de maltrato se describe conductualmente como enviar mensajes de texto ofensivos, maliciosos, vulgares y/o amenazantes, extender rumores, divulgar secretos, imágenes, audios comprometedores, así como reemplazar la identidad de la víctima para enviar mensajes o hacer llamadas malintencionadas a su nombre, o simplemente para amenazar, amedrentar e insultar (Mendoza, 2012). Especificando aún más lo anterior, Willard (2014) identifica siete categorías de violencia por medio de las nuevas tecnologías:

- Flaming o envío de mensajes soeces o que expresan disgusto sobre una persona; el envío repetido de mensajes ofensivos.

- Cyberstalking que se refiere a amenazas o intimidación extrema.
- Denigración, referida a falsas y brutales afirmaciones sobre alguien.
- Suplantación, es decir hacerse pasar por la víctima y enviar información que denigre al agredido.
- Outing, se trata de enviar información sensible, privada o embarazosa sobre una persona.
- Exclusión que se refiere a la expulsión de alguien de un grupo online.

Si bien el ciberacoso es una de las modalidades del acoso escolar y comparte sus características básicas, presenta asimismo ciertas particularidades (García et al., 2011) así, las principales diferencias pueden resumirse en (Castro, 2013):

- Audiencia potencial. Al colgar una foto o video con la intención de herir a una persona, la audiencia puede ser muy grande. En el acoso tradicional los espectadores de las agresiones son pequeños.
- Anonimato. El ciberacoso al no ser cara a cara permite al acosador sentirse menos culpable reduciendo su responsabilidad sobre las consecuencias de sus acciones.
- Lugar y momento. La conectividad de la tecnología de la comunicación sobrepasa límites temporales y físicos pudiendo darse en cualquier momento más allá del periodo escolar (ej., fines de semana, períodos vacacionales).
- Imperecedero. El contenido digital utilizado en el acoso se almacena en los sistemas electrónicos y no se pierde.
- Rapidez y comodidad. Las nuevas tecnologías hacen posible que el ciberacoso se propague mucho más rápido y sea sostenido fácilmente.
- La fuerza física no afecta. Debido al anonimato, los acosadores digitales no tienen que ser más fuertes que sus víctimas.
- El acosador no marginal. En este caso, los acosadores suelen tener malas relaciones con los docentes, mientras que los acosadores digitales pueden establecer buenas relaciones óptimas con ellos.

Los implicados en el acoso escolar tradicional también están envueltos en dinámicas de cyberacoso. Por ejemplo, García, Romera y Ortega (2016), estimaron que un 28.9% de los alumnos andaluces que habían revelado estar inmiscuidos en algún tipo de acoso escolar señalaban participar también en actuaciones abusivas a través de las tecnologías.

2. Prevalencia del acoso escolar

A continuación, se expondrá una revisión de las investigaciones realizadas en cuanto a la prevalencia del acoso escolar en Europa y Estados Unidos que ayudan a contextualizar las realizadas en Latinoamérica y, especialmente, en el Perú, país en el que se desarrollan los estudios empíricos de la presente tesis doctoral.

Al respecto, es importante señalar lo mencionado por Benítez y Justicia (2010), que señalan que el fenómeno del acoso escolar no es más importante ahora que hace unos años, dado que las cifras de incidencia son parecidas y que su prevalencia es similar en diferentes países independientemente de su cultura y sistema educativo.

2.1. La investigación del acoso escolar en Europa y Estados Unidos

La investigación en el ámbito internacional comenzó a realizarse a través de estudios transversales y retrospectivos y, posteriormente, se desarrollaron análisis longitudinales llevados a cabo fundamentalmente en Inglaterra, Suecia, Finlandia, Holanda, Estados Unidos Australia. En un exhaustivo meta-análisis sobre la investigación centrada en el acoso escolar llevado a cabo por Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey (2015), se detalla la evolución de los estudios realizados y se especifican sus hallazgos en varias fases.

En los inicios, o primera fase que abarca hasta 1995, la investigación sobre el acoso escolar se centró en el análisis de la naturaleza, prevalencia y dinámica de la intimidación, incluyendo variables vinculadas al funcionamiento

de la estructura familiar y de los grupos minoritarios, como son los étnicos y culturales.

La segunda fase, entre 1996 y 2000, la investigación se centró en las variables relacionadas con la dinámica de la intimidación, resaltando los elementos más relevantes como el ajuste emocional (depresión, ansiedad y aspectos de la salud mental) y los problemas de conducta de los involucrados. En esta fase los estudios realizados se enmarcan en una perspectiva más ecológica considerando además de las variables relacionadas con la víctima y agresor aquellas relativas al contexto o entorno, a las relaciones sociales y al grupo en su conjunto.

La tercera fase comprende el periodo entre 2001 y el 2006, en la que la investigación alcanzó su máximo desarrollo en Estados Unidos y en Europa incrementándose el número de artículos publicados en esta temática (Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013). Los estudios se centraron en la intencionalidad de la agresión, en las consecuencias del acoso (especialmente en las víctimas), en las variables contextuales y su relación con el fenómeno y comienzan a desarrollarse estudios y modelos teóricos de las conductas de acoso a través de la tecnología (Espelage, Polanin y Low, 2014; Ybarra, 2004).

Entre 2006 y 2011, la noción de acoso escolar se globaliza aunque se señalan características especiales y diferenciales de los implicados en función de los diferentes países y culturas. Se comienza a estudiar las diferencias entre el acoso escolar tradicional y el cyberacoso y empiezan a surgir datos de estudios longitudinales y meta-análisis que vinculan el acoso escolar a la dinámica con los padres, problemas emocionales, psicosomáticos, mentales y hasta el propio rendimiento escolar.

A partir de 2011, las investigaciones longitudinales continuaron descubriendo que el acoso escolar desata u origina secuelas en el bienestar físico y psicológico. Al mismo tiempo se impulsaron los estudios de los procesos de intervención contra el acoso escolar, llegando a la conclusión de que los

programas que mejor resultado obtenían eran los que incluían a los padres, la supervisión y el proceso grupal (Ttofi y Farrington, 2011).

En suma, se puede concluir que la primera fase de investigación se fundamentó en la prevalencia e influencia de la dinámica del acoso escolar en los involucrados: víctimas, acosadores y observadores. Mientras que la segunda fase se focalizó en la detección de los factores de riesgo y protección a nivel individual y social y en el impacto y las consecuencias para los participantes.

La tercera fase se centró en el cyberacoso como consecuencia del alcance de la tecnología y las redes sociales que, aunque en un principio fue considerado como una forma de intimidación indirecta, posteriormente fue tratado como un fenómeno independiente intensificando luego su estudio de forma particular. Y, por último, en la cuarta fase se desarrolla la investigación de los programas de intervención y prevención.

Centrando la atención en los resultados sobre la prevalencia del fenómeno, una de las investigaciones más amplias sobre acoso escolar fue la realizada por Craig y un gran equipo de investigadores de múltiples naciones (Craig et al., 2009). Centrados en el estudio de la población adolescente de más de 40 países, encontraron que el 10,7% de los estudiantes estaban involucrados como acosadores hacia sus compañeros, un 12,6 % eran víctimas y el 3,6% ocupaban un doble papel: agresores-víctimas. En Europa, Santoyo y Frías (2014), centrándose en el análisis de los datos extraídos en Inglaterra y Suecia, encontraron que entre el 7% y el 11% de los estudiantes eran agresores y entre el 6% y el 17% eran víctimas, subrayando que más de la mitad de los estudiantes eran observadores.

La asociación Save the Children con el apoyo de la Agencia Española de la Cooperación Internacional para el Desarrollo publicó el informe “Yo a eso no juego” (2016) que surgió de una encuesta realizada a 21.500 menores de entre 12 y 16 años de edad. Los resultados mostraron que 9,3% de los participantes

había sufrido acoso y un 6,9%, cyberacoso. Así, el número de víctimas se elevaba a 111.000, de los que 82.000 eran menores de edad.

En cuanto al cyberacoso, Castro (2013) señala que en un estudio realizado en el Reino Unido sobre 600 jóvenes de 12 a 15 años y sus padres, se encontró que un 44% afirmó conocer a alguien que había sufrido hostigamiento a través de la Web y un 48% de los padres reconoció que no sabía hasta ese momento de la existencia del acoso online. Además, un 74% de los afectados no se lo dijeron a sus padres por temor a que les impidieran utilizar Internet.

En una investigación desarrollada por Furlong y sus colaboradores en Estados Unidos (1996) se entrevistó a 123 psicólogos de centros escolares. Se evaluaron cinco tipos de violencia preguntando a los profesionales por aquellos que los psicólogos percibían con mayor frecuencia dentro de sus centros de trabajo. Se llegó a la conclusión de que el tipo de violencia que más se repetía era el acoso escolar con un 14%, caracterizado por gritos, insultos, maldiciones, empujones, patadas, puñetazos y robar propiedades personales sin fuerza. En segundo lugar, se ubicaba el acoso físico y sexual con un 11,8%; el tercero fue el daño relativo a la propiedad con un 11,6%; el cuarto, la violencia grave y armas con un 11.1%; el quinto la violencia antisocial, con un 10.1% (Furlong, Poland, Babinski, Muñoz y Boles, 1996).

2.2. La investigación del acoso escolar en Latinoamérica

Existe un importante cuerpo de estudio en la literatura científica sobre acoso escolar en Europa. Sin embargo, este avance es insuficiente en países en vías de desarrollo, como es el caso de Latinoamérica. Aguilera, Muñoz y Orozco (2007) realizaron diversos estudios en América Latina en los que se apreciaron diferencias importantes entre países y en los niveles de enseñanza.

El siguiente cuadro elaborado por Román y Murillo (2011), muestra el porcentaje de estudiantes que han declarado ser víctima de robo, insultos o

golpes en la escuela en 16 países de América Latina, siendo Argentina el país donde se aprecian niveles más altos de maltrato físico y psicológico.

País	Robados	Insultados o amenazados	Maltratados físicamente	Algún episodio de violencia ^a
Argentina	42,09	37,18	23,45	58,62
Brasil	35,00	25,48	12,94	47,62
Colombia	54,94	24,13	19,11	63,18
Chile	32,54	22,43	11,55	43,08
Cuba	10,55	6,86	4,38	13,23
Costa Rica	47,25	33,16	21,23	60,22
Ecuador	47,60	28,84	21,91	56,27
El Salvador	33,42	18,63	15,86	42,55
Guatemala	35,56	20,88	15,06	39,34
México	40,24	25,35	16,72	44,47
Nicaragua	47,56	29,01	21,16	50,70
Panamá	36,99	23,66	15,91	57,32
Paraguay	32,23	24,11	16,93	46,34
Perú	45,37	34,39	19,08	44,52
República Dominicana	45,79	28,90	21,83	59,93
Uruguay	32,42	31,07	10,10	50,13
<i>Total América Latina^b</i>	<i>39,39</i>	<i>26,63</i>	<i>16,48</i>	<i>51,12</i>
<i>Promedio países</i>	<i>38,72</i>	<i>25,88</i>	<i>17,20</i>	<i>48,67</i>

Porcentaje por país de estudiantes de 6º grado de primaria que declaran haber sido víctimas de robo, insultados o golpeados en su escuela en el último mes.

a. Porcentaje de estudiantes que declaran haber sido víctimas de maltrato.

b. Totales obtenidos mediante la ponderación de resultados de cada país.

De otro lado, un análisis comparativo entre estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela, presentado por el Foro Generaciones Interactivas de la Universidad de Navarra (2009) con una muestra general de 20.941 estudiantes con edades entre los 10 y 18 años de edad, concluyó lo siguiente:

- Un total de 2.542 estudiantes de los siete países encuestados reconocieron haber sido lastimados o afectados a través del teléfono móvil y Messenger. El 12,1% experimentó cyberacoso.
- El teléfono móvil resultó ser la herramienta más utilizada para acosar.
- De los 9.433 escolares varones, el 22,4% habían usado el teléfono móvil o el Messenger para llevar a cabo conductas de maltrato mientras que sólo el 13,4% de las 11.508 mujeres reconocía haber acosado a sus compañeros por esta vía.

- El 19,2% de los chicos encuestados habían sido víctimas de cyberacoso, mientras que las chicas afectadas por la violencia digital alcanzaron el 13,8%.

Si bien los resultados en general revelan los datos detallados, cada grupo de investigadores por país también han hecho estudios en los que se pueden apreciar hallazgos más definidos.

Así, en Brasil, Abramovay y Rua (2005), llevaron a cabo un estudio sobre violencia en escuelas de 13 estados capitales encontrando que, los chicos estaban más implicados que las chicas en episodios de violencia y que un 45% de los escolares de primaria y secundaria afirmaron que los hechos de violencia provocaban problemas de concentración en sus estudios. Por otro lado, Prodócimo, Cerezo y Arenal (2014), hallaron en un estudio aplicado a escolares entre 10 a 18 años de edad pertenecientes a 17 escuelas públicas de Brasil, que el 31,3% de ellos estaban envueltos en situaciones de acoso escolar. Por su parte, Porto, Crespo, Silva, Andrade, Mello, et. al. (2016), evaluaron en el mismo universo muestral, encontrando un 20,8% de estudiantes agresores y 7,2% víctimas.

En Argentina, García et al., (2011) halló que cerca de un tercio de los escolares de secundaria reconocieron haber tolerado la rotura de útiles u otros objetos llevados a la escuela (32%). Mientras que la violencia verbal se daba entre un 12% y un 14% de los casos, el 10% de los alumnos aseguraron haber tenido amenazas de parte de un compañero y un 8% se reconocían como víctimas de exclusión social. Por último, más de un 7% de los estudiantes señalaron que habían recibido golpes de sus compañeros. En este mismo país, el estudio elaborado por el Observatorio de la Convivencia Escolar (UCA 2011), desveló que cerca de un 20% de los alumnos había sufrido hechos de violencia a través de teléfonos móviles u ordenadores, un 4,6% acosó y un 11% reconoció haberlos realizado.

En Chile, Barría, Cartagena, Mercado y Mora (2004) realizaron un estudio dirigido a establecer la relación entre el acoso escolar y el rendimiento académico, considerando también las diferencias de acuerdo al género. Se realizó en instituciones municipales y no municipales de la ciudad de Temuco, con una muestra de 84 escolares entre hombres y mujeres cuyas edades oscilaron entre los 8 y 12 años. Se halló una vinculación inversa moderada entre el acoso escolar y el rendimiento académico, lo cual estaba determinado por el nivel de intervención de los alumnos en el proceso de acoso escolar, esto es, a mayor participación del alumno en la dinámica de acoso escolar, más bajo rendimiento. En esta dinámica, el agresor tendría menor rendimiento que la víctima y esta última, a su vez, menor rendimiento que el observador. Por otro lado, según la Encuesta Nacional de violencia escolar (2007), Chile muestra que un 11% los escolares señalan haber sufrido acoso escolar, en forma de amenazas permanentes, discriminación o ambas por parte de sus compañeros.

Finalmente, en México, Herrera, Romera y Ortega (2018) realizó el estudio bibliométrico Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Los objetivos fueron identificar la producción bibliográfica de estudios del acoso escolar y ciberacoso y reconocer la prevalencia global de los fenómenos en los países de esta región. Para ello, analizó 234 artículos, entre los que predominaron los que trataban del acoso escolar frente a los que abordaban el ciberacoso. La mayoría fueron estudios de prevalencia y pocos presentaban la elaboración o validación de instrumentos de medida y la evaluación de intervenciones. En este análisis también se encontraron numerosos estudios que reportaron entre 20% y 30% de prevalencia de acoso escolar; mientras que para el ciberacoso presentaron valores entre 2.5% y 42.5%. Los estudios de estos artículos fueron coherentes con las tendencias de investigación a nivel mundial; además, las prevalencias eran cercanas a las reportadas en Europa y Estados Unidos.

En Colombia, la Secretaría Distrital de Gobierno de Bogotá en el año 2006 realizó el estudio “Convivencia y Seguridad en ámbitos escolares”, en todos los colegios de enseñanza secundaria públicos y privados de la capital, obteniendo datos importantes en relación a la semejanza de las agresiones violentas en

colegios de todas las clases sociales. Se constató que la disparidad de conductas agresivas entre los colegios privados y públicos era casi nula.

Recientemente Buendía, Castaño, Giraldo, Sánchez y Constanza (2016) encontraron en 475 estudiantes de secundaria de Caldas relaciones importantes y significativas entre el acoso y el funcionamiento del sistema familiar, el consumo de alcohol y sustancias, la ansiedad, la depresión, el nivel de ciberacoso y los trastornos de la conducta alimentaria.

Escobar y Reinoso (2017) realizaron un estudio con 540 adolescentes venezolanos entre 11 y 19 años en cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Mérida, concluyendo que la forma más prevalente de violencia era la verbal con una mayor incidencia en escuelas públicas que en las privadas.

En Costa Rica, el trabajo elaborado por UNICEF-PNUD (2009) concluye que no existe diferencia en las distintas formas de acoso escolar en colegios públicos, privados o subvencionados. La única diferencia importante es que en los colegios privados y subvencionados los escolares afirman ser víctimas de violencia emocional, siendo el doble la frecuencia que en los colegios públicos.

Posteriormente, Morales y Villalobos (2017) encontraron en 857 estudiantes de Heredia que el 26,7% afirmaron ser objeto de acoso y el 46,4% alegó haber presenciado situaciones de acoso hacia otro compañero en el centro educativo.

En Nicaragua, la problemática del acoso escolar alcanzó un 35 % de la población total de estudiantes de nivel secundario, siendo el 12,4% de la población víctima de acoso escolar, el 10,9% tuvo el rol de acosador y el 11,7% desempeñó tanto el papel de acosador como el de víctima (Del Rey y Ortega, 2010).

Finalmente, en Managua, Honduras, se realizó un análisis desde la visión de los Derechos Humanos (Carias, 2010), encontrándose un 50% de prevalencia

del acoso escolar. Respecto a las formas de intimidación sobresalió la experiencia en la agresión verbal sobre la victimización psicológica. En cuanto a las diferencias entre el sexo, fueron los chicos los que estaban más implicados en su rol de agresor y víctima.

2.3. La investigación del acoso escolar en el Perú

En la última década, en Perú se han desarrollado diversos estudios que reflejan un panorama del estado del acoso escolar en el país.

Romaní y Gutiérrez (2007) encontraron prevalencia de la victimización dentro de la cual predominaba la violencia verbal, seguida de la violencia física y de la exclusión social. Cada una de estas expresiones de violencia estuvieron asociadas a las siguientes variables: edad, género, ubicación y tipo de colegio, año de estudio, nivel de pobreza, estado civil de padres y consumo de drogas. Estos autores concluyeron que la victimización es mayor a la reportada por otros países sudamericanos.

Asimismo, Oliveros, Figueroa, Mayorga y Barrientos (2008), desarrollaron un estudio sobre acoso escolar en colegios nacionales de nivel primario en Ayacucho, Cusco, Junín y Lima Este, con el objetivo de conocer la incidencia y la respuesta de los participantes (compañeros de clase, padres, maestros y amigos) al enterarse de la agresión. Se encontró que la incidencia fue de 47% y que el 34% de las víctimas no comunicaron la agresión recibida. El 65% de los compañeros/espectadores afirmó no interesarse por defender a las víctimas y alrededor del 25% de maestros y padres de familia no reaccionaron ni protegieron a los que sufrían agresiones. Además, encontraron que la forma de agresión más frecuente fue la física seguida de la verbal.

En el mismo año, Amemiya, Oliveros y Barrientos (2009) encontraron que el 47,4% de los alumnos reconocía la existencia de violencia escolar en sus centros evidenciándose que el 10,6% reconocía actos de violencia severos. Al comparar el grupo identificado como de acoso severo con un grupo elegido al

azar que no tuvo violencia escolar, en el análisis bivariado se halló que la reacción de los padres al conocer el hecho, la repetición de la amenaza a pesar de haber comunicado las agresiones, la presencia de pandilleros en el ámbito escolar, tener amigos pandilleros y poseer un defecto físico eran variables significativas y relevantes.

Becerra, Flores y Vásquez (2009), desarrollaron un estudio acerca del acoso escolar en Lima Metropolitana, encontrando un nivel de incidencia de victimización de 45%, siendo la forma más frecuente de maltrato, la agresión verbal (67%).

Por otro lado, la encuesta Global de Salud Mental Escolar (Ministerio de Salud, 2010) halló que el 38% de los escolares reportaron haber sido víctimas de agresión física y cerca al 50% refirieron haber sufrido una o más veces lesiones serias llevadas a cabo por un compañero, un docente, un director o un administrativo.

En cuanto a la modalidad de ciberacoso, García et. al. (2012) en una muestra de 1.703 estudiantes de tercero a quinto año de secundaria, encontraron que el 12% de los encuestados padecieron algún tipo de agresión virtual. Entre otras manifestaciones, destaca que el 69% de adolescentes navegaban solos por internet. Además, expresaron que el 55% de sus progenitores no conocían nada sobre internet y sólo el 11% de los padres les habían hablado sobre los peligros y riesgos del mal uso de las tecnologías de información y comunicación.

A nivel descriptivo, un estudio de opinión ejecutado por la empresa GfK (2012) halló que el 41% de los encuestados padres de familia, creían que existía acoso escolar en el colegio de sus hijos y un 17% pensaba que uno de sus hijos era víctima de este tipo de violencia. Asimismo, se evidenció que los eran los sectores de menor nivel socio económico de las zonas del interior del país y de colegios estatales los que más percibían problemas de acoso escolar.

También, el Centro de Información y Educación para Prevención del Consumo de Drogas (CEDRO), en el año 2012, reveló que el 77% de 421 escolares de Lima, Callao, Huamanga, Huanta, Tocache, Tingo María, Tarapoto, Juanjui, Pucallpa, Aucayacu y Andahuaylas percibían acciones de acoso escolar en sus colegios y el 34% reconoció haber participado directamente en estos actos (Salazar, 2012).

Una de las instituciones que más ha trabajado en investigar el acoso escolar es la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (DEVIDA) que, en el año 2007, halló que el 40% de los escolares peruanos del nivel secundario habían sido víctimas de agresiones siendo ignorados (28%), excluidos (22%), discriminados (21%), físicamente agredidos (24%) y sexualmente acosados (10%). En el 2008, DEVIDA señaló que la mayoría de los escolares fueron víctimas de alguna forma de violencia, como insultos, apodos, difamaciones, ocultamiento, robo o rotura de cosas, entre otros, y que el 24,3% había sido víctima de agresiones físicas, siendo los agresores los propios compañeros de clase con 15,3%. En el estudio realizado en 2013, la Comisión señaló que el 27,6% de los alumnos presentaba un nivel medio de victimización y el 11,1% un nivel de alto riesgo. Además, señalaron que eran los estudiantes varones y los pertenecientes a colegios públicos los que presentaban una mayor victimización.

Siendo los mencionados, los estudios más relevantes llevados a cabo en Perú es necesario señalar que las investigaciones realizadas son fundamentalmente descriptivas y epidemiológicas, con una pobre conceptualización teórica para generar hipótesis explicativas y con ausencia de análisis multivariados, sin que puedan generalizarse los resultados obtenidos a nivel nacional. En esta línea, Cobián, Nizama, Ramos y Mayta (2015) encontraron que en los estudios realizados se han utilizado exclusivamente dos escalas de evaluación: la escala de DEVIDA y la Escala de Intimidación de Oliveros. Los autores indicaron que ambas escalas no consideran el elemento sistemático como parte de la definición de acoso escolar y, además, no cuentan con un estudio consecuente de validación, por lo tanto, no existe garantía de que

evalúen realmente acoso escolar. Asimismo, en algunos estudios, a pesar de usar la misma escala, se han establecido distintas definiciones operativas por lo que los valores de prevalencia obtenidos pueden no ser comparables pues usan distinto número de situaciones de violencia y las temporalidades son diferentes. Lo que parece claro es que la magnitud del fenómeno en los estudios peruanos no es clara. Esto podría revelar la gran discrepancia entre los alcances de países europeos donde la prevalencia de acoso escolar varía entre 10% y el 20% y en estudios peruanos entre 35% y el 60%.

En consecuencia, no es posible la comparación entre estudios y sus prevalencias, lo que dificulta un diagnóstico global y la posibilidad de desarrollar estrategias o asignar recursos para intervenciones. Así, al no contar con una medición estándar se obstaculiza medir en el tiempo el impacto de dichas intervenciones. Parece necesario generar escalas que incluyan el comportamiento sistemático y una temporalidad clara o traducir y adaptar culturalmente escalas generadas en otros países, lo que además permitiría comparar la situación en el Perú con otras realidades.

3. Modelos Teóricos relacionados al Acoso escolar

El acoso escolar es una forma de conducta agresiva y, como tal, no tiene una interpretación única. Es así que en este apartado se detallarán distintos modelos teóricos que intentan explicar la agresión en general y su relación con el fenómeno específico del acoso escolar.

Los diferentes estudios sobre la agresión han ido aportando un importante cuerpo teórico que respalda la base explicativa del acoso escolar. Hay tendencias que hacen más hincapié en los aspectos innatos y otras acentúan los factores ambientales.

Algunos autores, han buscado la explicación en el interior de la persona partiendo de la base de que el ser humano esconde en sí instintos heredados de seres que nos antecedieron evolutivamente. Según Sanmartín (2002), el hombre

nace agresivo, considera la agresividad como un instinto y, por consiguiente, es interpretado como un rasgo seleccionado por la naturaleza porque incrementa la eficacia biológica. De acuerdo a este modelo, los seres humanos cargan con mecanismos agresividad relativamente autónomos.

Estas investigaciones y posturas teóricas han sido llamadas las teorías instintivas, activas o biológicas y, últimamente genéticas, que mantienen que la agresión es un instinto que viene programado en el humano.

En el sentido opuesto, otros autores defienden que son factores externos al hombre los que estimulan las agresiones. Desde este punto de vista, se ve en el medio ambiente, en los factores sociales y en la interacción del hombre con su medio, el resultado de un aprendizaje y el origen de la agresión y de las conductas violentas.

A continuación, se detallará brevemente cada una de las teorías propuestas agrupándolas en tres grupos: innatas, ambientales y otros modelos.

3.1. Teorías innatas

Han recibido el nombre de innatas, activas, biológicas o genéticas, aquellas teorías que tienen en común el plantear que la agresión es un instinto programado en el ser humano cuyo origen se encuentra en el interior del individuo, desde el momento de nacer.

Uno de los pioneros en pensar en el innatismo como parte de la conducta humana es Darwin, quien en su libro “El origen de las especies”, ya hablaba del instinto como un impulso o urgencia que obliga a un animal a perseguir una meta en particular. Asimismo, otros de sus principales representantes son Freud, Lorenz y Timberger, entre otros.

Las teorías innatistas presentan un enfoque poco optimista de la evolución de la conducta agresiva en el hombre, al defenderla como parte de la naturaleza

humana. Es por eso que, en relación al acoso escolar, estas teorías sugieren una tendencia o predisposición “natural” en las personas a asumir los roles de acosador y víctima según estén programados.

3.1.1. Teoría genética o bioquímica

Mackal (1983) sustenta que el comportamiento agresivo se desencadena como consecuencia de una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en el interior del organismo y que desempeñan un papel decisivo en el funcionamiento de diferentes hormonas. La noradrenalina tiene unos efectos potenciales de excitación e inhibición en el sistema nervioso, al tiempo que en el cerebro ejerce la función de inhibición. Fariña y Arce (2003) explican que la segregación de la noradrenalina produce en el cerebro un síndrome de cólera dirigido hacia fuera, siendo esta emoción (ira) la que produce en algunos casos una respuesta de ataque y, en otros, un sentimiento de miedo como resultado de la ansiedad, de ahí, que se hable de agresión activa y pasiva.

Rebollo, Polderman y Moya (2010) se centran en analizar aquellos genes que agrupan sustancias específicas o receptores de las hormonas como en el caso del gen que codifica el óxido nítrico, el de receptores específicos de andrógenos y estrógenos o genes implicados en la composición y funcionamiento del sistema serotoninérgico, entre otros. Afirman que existe un complejo mapa genético en el que tendrían cabida multitud de genes diferentes que están implicados en la codificación del funcionamiento de los sistemas de neurotransmisión y del sistema endocrino, que regularía la conducta agresiva y violenta.

3.1.2. Teoría Etológica

La etología considera que la agresión es una reacción innata de la persona basada en impulsos inconscientes biológicamente adaptados. La agresión para los etólogos es heredada, no aprendida. Por lo tanto, es una reacción espontánea de la persona.

Lorenz (1968), uno de sus grandes representantes, señala que la agresión es un instinto que sirve para la conservación de la especie y puede exteriorizarse espontáneamente y no siempre como reacción al entorno. El organismo no está estimulado por los sucesos externos sino que los estímulos situacionales abren o liberan mecanismos inhibidores en el sistema nervioso, permitiendo que el impulso interno empuje hacia la acción instintiva.

Si el organismo no encuentra estímulos esporádicos de liberación de la energía en los momentos apropiados, puede actuar inadecuadamente comportándose de diversas formas como resultado de un exceso de energía instintiva acumulada.

También desde la Psicobiología y la Neurociencia se ha profundizado en el papel de las neuronas cerebrales y de los mecanismos que activan la agresión en el hombre, ubicando la conducta agresiva en el sistema límbico, donde existen circuitos cerebrales y mecanismos fisiológicos cuya acción lleva al organismo a mostrar las distintas formas de agresión.

De este modo se han llevado a cabo dos estudios para tratar de demostrar la existencia de una interacción entre el comportamiento violento y las influencias sociales a través de neuroimágenes. Raine Stoddard y Buchsbam (1998) realizaron el primer estudio utilizando la Tomografía de Emisión de Positrones (TEP) con el fin de examinar el cortex prefrontal de asesinos procedentes de hogares apacibles y tranquilos. Los resultados revelaron que, en comparación con los participantes del grupo control, los asesinos que venían de hogares adversos mostraban un funcionamiento pre-frontal relativamente bueno mientras que los asesinos que venían de hogares tranquilos presentaban un funcionamiento prefrontal significativamente reducido. Los daños en esta zona causan un menor condicionamiento del medio, así como deficiencias emocionales y de la personalidad que son similares a la conducta psicópata criminal.

El segundo estudio de Raine y colaboradores (1998) se realizó con 4 grupos comunitarios: un grupo control, un grupo de víctimas, un grupo de agresivos y, finalmente, un grupo conformado por víctimas y agresores. A todos se les realizó una resonancia magnética funcional mientras llevaban a cabo una tarea que activaba la memoria visual y verbal. Los resultados arrojaron que el grupo de las víctimas manifestaba una actividad relativamente baja en el lóbulo temporal izquierdo, pero más alta en el derecho. Estos resultados indicaron que un factor de riesgo biológico (deficiencia del hemisferio derecho) en combinación con un factor de riesgo psicosocial grave a una edad temprana (maltrato físico) induce a la violencia. Así, las deficiencias del funcionamiento del cortex prefrontal se extrajeron como importantes factores de riesgo para el comportamiento antisocial en niños, adolescentes y adultos.

3.1.3. Teoría Psicoanalítica

Freud antes de publicar su obra *Más allá del principio del placer* (1920), explicaba el concepto de agresividad como una reacción ante la frustración y el miedo. Posteriormente, pasó a defender la presencia de dos instintos básicos existentes en todos los seres humanos: el Eros (instinto de vida) que abarca instintos orientados al amor y a la vida y el Thanatos (instinto de muerte) que describe la tendencia biológica de la persona hacia la agresión, la destrucción de los demás e incluso la suya propia. Se puede destacar su aportación en lo referente a la descarga de ese instinto agresivo para lo que emplea el término de catarsis. De acuerdo al psicoanálisis clásico, la agresividad humana se origina únicamente del interior de la persona como pulsión, se va acumulando gradualmente, hasta que llega una circunstancia en que es necesario que se produzca una descarga agresiva. Conforme a los postulados freudianos, una inhibición de la agresividad prolongada en el tiempo puede llegar a originar o crear explosiones patógenas en la persona.

Según Jeammet (2002), la respuesta de agresión se constituye como una salida, una expulsión de una excitación desorganizada referente a un elemento

exterior, sobre el cual la persona va a intentar tener un control y dominio que no puede ejercer en su mundo interior. Para Jeammet, la respuesta de agresión del sujeto surge ante la amenaza que advierte sobre su identidad, sobre la imagen de sí mismo. El yo queda desgastado por una sensación de inseguridad interna que no le es posible recuperar por tener bases narcisistas débiles que impiden la reafirmación de su identidad. Este planteamiento reside en que la amenaza vivida en relación a la identidad origina una tensión que sobrepasa la capacidad de asimilar la experiencia a través del pensamiento, y ocasiona que la tensión tenga que ser expulsada.

3.2. Teorías Ambientalistas

Según estos modelos, el origen de la agresión está en el medio ambiente en el que se desenvuelve la persona, es decir, la agresión surge de las vivencias y acontecimientos del medio ambiente y de la propia sociedad. Estas teorías se iniciaron con la hipótesis frustración-agresión de Dollar y Millar (1939) y luego han sido desarrolladas por Berkowits (1982), entre otros. Esta hipótesis señala que la agresión es la respuesta natural frente a una situación frustrante. Sin embargo, la primera hipótesis tuvo cambios y correcciones al considerar que, por un lado, no toda frustración lleva necesariamente a la agresión y, por otro, la agresión puede darse sin ser efecto de una frustración.

De este modo, se estableció que la relación equitativa entre agresión y frustración oscilaba mucho de unos sujetos a otros por lo que sería necesario considerar lo que Fernández (1984) llamó coeficiente de agresividad, al sustentar que habría individuos que responderían con altas dosis de agresividad frente a una mínima frustración y otras personas que soportarían profundas frustraciones sin recurrir a la agresividad. Este coeficiente de agresividad depende esencialmente de las vivencias infantiles precoces y del grado de educación recibida.

3.2.1. Teoría Sociológica

Durkheim (1938) define la conducta agresiva como consecuencia de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, situaciones de marginación o de explotación serían el soporte de comportamientos violentos en la población. De esta forma, los hechos sociales y no tanto la conciencia individual cobra especial relevancia para esta teoría.

La agresividad social puede agruparse en dos tipos. La individual que es fácilmente predecible especialmente cuando los objetivos son de carácter material o personal y, la grupal, que no se puede predecir tomando como sustento el patrón educacional recibido por los sujetos sino por la referencia comportamental o el sujeto colectivo, llamado "otro generalizado", al que obedecen más que a sí mismos y hacia el cual conducen todas sus acciones.

Los valores sobresalientes en cada sociedad también influirán en la percepción y en el juicio que los miembros de un grupo adopten, por lo que, si en algunas culturas la agresión tiene un desarrollo habitual, es lógico que esta sea tomada como una forma normal de comportarse.

3.2.2. Teoría Ecológica

Esta teoría fue propuesta por Bronfenbrenner (1979) y, según ella, la que persona estaría organizada en cuatro niveles:

1. Microsistema. Se refiere al entorno más próximo en el que se desarrolla la persona y puede ser la familia o la escuela.
2. Mesosistema. Son las acciones recíprocas que se dan entre dos o más contextos en los que la persona participa activamente (ej., para un niño serían las relaciones que establece entre la familia y la escuela).
3. Exosistema. Se refiere a uno o más entornos que afectan a las experiencias de la persona porque recibe sus influencias pero no la incluyen como participante activo.

4. Macrosistema. Se trata de las relaciones que se conectan o dan entre el microsistema, el mesosistema y el exosistema y que se encuentran o podrían encontrarse al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad.

Las estructuras descritas permitirán afirmar que para comprender el fenómeno de la agresión es necesario analizar a la persona con todas sus variables externas e internas, psicológicas, fisiológicas, sociológicas, éticas, así como todas las probables interacciones que aparezcan en el entorno.

Un microsistema crucial en los seres humanos es el ambiente familiar pues dentro de él se obtienen los primeros esquemas y modelos de conducta que orientarán las futuras relaciones sociales. Díaz Aguado (1996) afirma que el deterioro de la interacción familiar proviene, en buena parte, de las conductas agresivas en niños y jóvenes. Cuando están expuestos a conductas agresivas dentro de su propia familia, lo más común es que perciban el mundo como un espacio hostil e inseguro.

El mesosistema describe las interrelaciones de más de un ambiente en los que una persona participa como la familia/colegio. Así, si un niño vive conductas agresivas dentro de la familia podrá trasladarlas también a otro contexto, en este caso en el colegio, provocando en ocasiones al acoso escolar.

Referente al exosistema, uno de los factores más investigados son los medios de comunicación y su vinculación con las conductas agresivas en niños y adolescentes, influyendo en la formación de significados sociales y culturales que se puedan dar luego. En este sentido, se ha revelado que la violencia televisada puede instruir a los niños estilos de conducta agresiva como una forma eficiente de solucionar conflictos (Bandura, 1980; Huesmann y Eron, 1986).

Por último, el macrosistema social, en el que creencias específicas que existen en nuestra sociedad sobre la violencia y los diversos papeles y relaciones

sociales dentro del contexto que se producen, ejercen una contundente influencia en los comportamientos agresivos. Los valores influyen en creencias y actitudes que a la par son reflejadas en la conducta. Cada grupo de referencia acostumbra a desarrollar un conjunto de valores hacia los cuales los miembros están favorablemente dispuestos.

La teoría permite comprender que el acoso escolar que se presenta en cada uno de los niveles, no es producto de factores hallados en uno solo, porque los sujetos están desarrollados, social e históricamente, con interacciones y aprendizaje en todos los niveles. En el ámbito individual, las características biológicas, cognitivas, motoras y la posición que ocupa en la sociedad se han vinculado con la violencia. La fuerza física, la popularidad, la autoestima y el rendimiento del estudiante están ligados al acoso escolar. De ahí, que los estudiantes con preferencia por personas del mismo sexo tienen mayor riesgo de sufrirlo. Además, los escolares de niveles socioeconómicos altos tienden, a ser agresores y, los que pertenecen a niveles más bajos, están más implicados como víctimas. En el ámbito de las relaciones, es más probable que los chicos estén involucrados en el acoso escolar cuando han padecido o atestiguado violencia física de parte de sus padres, han sido victimizados por sus hermanos, tienen una frágil unión familiar y relaciones de parientes conflictivos. Cuanto más compromiso, supervisión e intervención de los profesores se produce una mayor reducción de la presencia de conductas agresivas entre escolares. En el nivel exosistémico, se considera que inciden en comportamiento individual de los estudiantes, los entornos sociales y escolares en que están sumergidos. Cuando perciben el clima escolar violento y hostil, se impulsa su participación en el acoso escolar. Igualmente, cuando perciben problemas de inseguridad y violencia en su entorno, es más probable que se involucren con agresores en comportamientos agresivos.

El contexto urbano-rural también está vinculado ya que los estudiantes de escuelas urbanas tienen mayor riesgo de involucrarse en acoso que aquellos de zonas rurales o comunidades pequeñas (Santoyo y Frías, 2014).

Desde esta perspectiva, el acoso escolar es consecuencia de un complejo juego de variables relacionadas con la persona pero también con el entorno, el grupo de iguales, la familia, la escuela y los medios de comunicación. Diversos estudios han probado que los actos de los iguales, de los profesores y de otros adultos en la escuela junto a determinadas características de los centros escolares, están implicados en el desarrollo y mantenimiento del acoso escolar. Así, a mayor tamaño del centro educativo y de las aulas el fenómeno del acoso aumenta. También se ha demostrado que determinados factores escolares pueden influir moldeando positivamente la conducta de los alumnos, gracias a una mayor participación e implicación de los padres y un vínculo más estrecho con el profesorado. Es importante recordar que la escuela es un espacio de interacciones representativas entre los iguales, los profesores y los alumnos y que el comportamiento agresivo se origina en esa interacción. Es así que los estudiantes agredidos perciben niveles más bajos de apoyo social (Yubero, Larrañaga y Navarro, 2017).

3.2.3. Teoría del Aprendizaje Social

Esta teoría sostiene que los individuos expuestos a la violencia, tienen más posibilidades de incurrir en actos violentos que aquellos con poco o ninguna experiencia de violencia a lo largo de su vida. La conducta agresiva es consecuencia del aprendizaje mediante la imitación y observación, por lo que no es indispensable que exista una frustración para que se ejecuten comportamientos violentos. De hecho, se dan respuestas agresivas en ausencia de frustraciones. Bandura (1976) señala que la frustración no genera un impulso que requiera descargarse a través de conductas dañinas, sino que origina una situación de activación emocional, a partir de la cual se desencadenarían una serie de conductas (dependencia, logro, agresión, resignación) que dependerían de las diferentes formas aprendidas por la persona para manejar circunstancias estresantes. La teoría del aprendizaje social de Bandura supone un rechazo a la concepción innativista de la agresión humana y traslada el origen de la agresión del individuo al medio social.

Desde esta teoría Bandura (1982) afirma que la base de la violencia no es genética si no que se aprende, es decir, las personas pueden adquirir modelos agresivos de comportamiento por observación de estilos agresivos o por experiencia propia. Este aprendizaje, pocas veces se manifestará, si la conducta no tiene valor funcional o si es castigada negativamente.

Otro aspecto importante dentro de este modelo está relacionado con las condiciones de mantenimiento de la violencia, en donde la conducta agresiva estaría dominada por las consecuencias y sobre las que los individuos le darían un valor diferente de acuerdo a las circunstancias.

En relación a lo anterior, Bandura (1982) detalla que dentro de una sociedad moderna existen tres fuentes principales de aprendizaje de la conducta agresiva en grados variables: las influencias familiares, las influencias socioculturales y el modelamiento simbólico.

En el caso de las influencias familiares, Bandura (1982) resalta que la fuente fundamental de la agresión es articulada y reforzada por los componentes de la familia. Las investigaciones dedicadas a los determinantes familiares señalan que existe una incidencia mucho mayor de modelamiento agresivo familiar en el caso de los sujetos delincuentes que en los sujetos normales. Otra prueba de que la violencia familiar genera estilos violentos de conducta, se encuentra en las semejanzas observadas en las prácticas de abuso hacia los niños a través de varias generaciones. En el marco de las prácticas disciplinarias, es en las que los niños heredan de sus padres los ejemplos más visibles de la forma de influir en la conducta de los demás.

En cuanto a las influencias socioculturales, la familia esta intrínsecamente unida a otros sistemas sociales, aunque desempeña un papel trascendente al darle dirección al desarrollo social. La subcultura en que vive una persona y con la que tiene contactos repetidos, crea otra importante fuente de agresión. Respecto al modelamiento simbólico, lo proporcionan los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, el cine, los juegos violentos

e Internet, tanto por su evidente predominio, como por lo real que estos medios describen los acontecimientos.

Desde esta teoría, las conductas agresivas vinculadas al acoso escolar serían consecuencia del aprendizaje en diferentes contextos y desde diferentes influencias, como podrían ser una familia disfuncional con patrones de comunicación agresivos, un medio social donde se exalte o normalice la violencia como forma efectiva y aceptada para alcanzar objetivos, así la exposición a contenidos violentos difundidos por los medios de comunicación.

3.2.4. Teoría del intercambio social

Este modelo teórico (Homans, 1977) señala que las acciones del individuo obedecen a la cantidad y al tipo de recompensa que prevé va a recibir. Cuanto menor es la reciprocidad que consigue un individuo por los servicios que entregó a otros, mayor probabilidad que manifieste algunos comportamientos emocionales como la ira o la violencia. Así, cuanto más menoscabado se sienta un individuo al ver la progresiva violación de los conceptos de justicia y reciprocidad, más peligrosa y violenta se volverá la interacción. Desde esta perspectiva, para el agresor es gratificante provocar daños a alguien de quien se ha recibido daños. La noción de “dulce venganza”, es interpretativa porque ayuda a comprender por qué en algunos casos, las víctimas reaccionan con formas extrañas de violencia.

3.2.5. Teoría general de la presión

El sociólogo Agrevo (1992), representante de esta teoría, afirma que las acciones violentas pueden estar relacionadas con la frustración y la ira consecuentes a recibir un trato de inferioridad en las relaciones sociales. Existen diferentes tipos de circunstancias que aumentan la ira y el miedo en el individuo:

La primera fuente de presión es la que se correlaciona con la imposibilidad de conseguir metas valoradas positivamente. Este tipo de situación puede provocar que los individuos aprovechen medios ilegítimos para lograr sus objetivos.

La presión de estímulos negativos. Los individuos se enfrentan a situaciones vitales estresantes que los llevan a cometer actos criminales para consumir una venganza, por ejemplo, el ser víctimas de un acto violento, el maltrato infantil o la violencia interpersonal.

Otro tipo de presión es motivada por la pérdida anticipada o real de un estímulo valorado positivamente, como puede ser la pérdida de un ser querido o la experiencia de una transición vital importante. Los problemas aparecen cuando el individuo prueba buscar venganza, por una pérdida o intenta evitar importantes cambios vitales a través de métodos ilegales.

3.2.6. Teoría de la Frustración

Los fundadores de esta teoría (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939) defendieron como idea principal que la agresión es siempre consecuencia directa de una frustración previa y que también la existencia de una frustración siempre conduce a alguna forma de agresión. Este enfoque subraya el carácter reactivo de la agresión que surge como respuesta a la frustración producida por una condición externa que se interpone y evita que la persona pueda alcanzar la satisfacción esperada (Berkowitz, 1996). Desde este enfoque, la frustración hace referencia al estado o condición que se produce cuando se impide la consecución de una meta o satisfacción y la conducta agresiva está en función de la cantidad de satisfacción anticipada y la expectativa sobre el logro de la meta. Cuanto mayor es la satisfacción frustrada y la expectativa de logro, mayor será la agresión.

Años después, en 1941, Miller modificó la hipótesis original, apoyando la idea de que muchas personas han aprendido a responder de forma no agresiva a las frustraciones, teniendo presente que, aunque la capacidad de responder

de manera agresiva esté siempre presente, no siempre se usará esa vía. Esta idea se fundamenta en las funciones que cumple el proceso de socialización que nos permitiría reprimir, desplazar o encauzar los sentimientos negativos para que no lleguen a manifestarse de manera agresiva.

Uno de los autores que más importancia cobró en la revisión de la hipótesis de la frustración-agresión fue Berkowitz, afirmando que “las frustraciones producen inclinaciones agresivas solamente en la medida en que son aversivas y conducen al efecto negativo” (Berkowitz, 1989, p.3). Asimismo, en sus últimas elaboraciones teóricas, introduce los procesos cognitivos con la finalidad de explicar la relación entre los sentimientos negativos producidos por una situación aversiva y la respuesta de agresión. Para ello utiliza el denominado modelo de red (Network Model). Según éste, un suceso aversivo despierta un afecto negativo que estimula reacciones expresivo-motoras, sentimientos y recuerdos. Estas reacciones están relacionadas con la lucha o con la huida. Las reacciones relacionadas con la lucha estimulan experiencias primitivas o rudimentarias de ira y, las reacciones relacionadas con la huida estimulan una experiencia primitiva o rudimentaria de miedo. Una de estas tendencias puede ser más fuerte que la otra, por influencias genéticas o aprendizaje y puede hacer que predomine un tipo de emoción sobre el otro. No solo las emociones negativas asociadas a un suceso aversivo tienen importancia, sino que las cogniciones juegan un papel importante a la hora de explicar la respuesta agresiva.

Esta teoría le da importancia no solo a la presencia de impedimentos que nos conducirían al logro de una meta, sino también a la reacción emocional que se produce a nivel interno en la persona ante una determinada dificultad. De esta manera, la conducta humana iría más allá de un simple estímulo frustrante y cobran especial relevancia las emociones, los sentimientos o los pensamientos.

3.3. Otros modelos teóricos

En este punto se desarrollarán algunas teorías que por su planteamiento no se pueden definir completamente como innatistas o ambientalistas y tampoco plantean una relación de interacción entre ambos tipos de influencia. Finalmente, se describirá al acoso escolar desde la perspectiva de Yubero, Larrañaga y Navarro (2017) como un proceso grupal.

3.3.1. Teoría Interaccionista

Esta teoría marca un punto intermedio entre las teorías innatistas y ambientalistas, indicando que existe una interacción entre los factores innatos y ambientales y de esta interacción resulta la respuesta de agresión. Se sustenta en la evidencia encontrada en estudios de gemelos que sostienen la heredabilidad del comportamiento antisocial. Las investigaciones postulan, que del mismo modo que una semilla necesita de un entorno que le proporcione nutrientes para que se ponga en marcha su programa genético y germine, necesita un ambiente óptimo para alcanzar su máxima expresión.

Uno de los estudios clásicos de esta teoría es el realizado por Cloninger, Sigvarsson, Bohman (1982) en el que se dividió a varones adoptados en cuatro grupos en función de la presencia o ausencia de: una predisposición genética (por ejemplo, padres biológicos criminales) y una predisposición post-natal (crianza negativa por parte de los padres adoptivos). El primer grupo relacionaba ambas predisposiciones, el segundo solo la predisposición genética, el tercero únicamente la post natal y el último grupo no presentaba ninguna predisposición. El resultado fue que, al relacionar ambos tipos de predisposición, el 40% de los adoptados eran criminales, pero cuando respondían solo a una predisposición genética se reducía al 12% y a una predisposición post-natal al 6,7%.

3.3.2. La Teoría del Apego

Desde esta teoría, la díada relacional madre-hijo va creando un modelo interno para la interpretación de las relaciones interpersonales que se edita a lo largo del ciclo vital y que se reproduciría fuera del contexto social en el que se creó, caracterizando un cierto estilo relacional que predispone al sujeto de forma más o menos estable. Se trata de un factor personal que no conviene olvidar a la hora de interpretar la violencia interpersonal que viene definida, dinámicamente, como un juego de dos roles: el agresor y su víctima. La teoría del apego, también llamada del vínculo, explica los distintos matices emocionales de vinculación afectiva, lo que haría a las personas más o menos seguras y estables en la gestión de su vida de relaciones sociales próximas.

Aspectos básicos de la personalidad, como la confianza en nosotros mismos, en los demás y en el tipo de vínculo que cada uno se considera capaz de construir con los otros, dependerían de estos modelos de trabajo mental. Esta teoría explicaría la indefensión psicológica de la víctima y la agresión reactiva e injustificada del agresor en términos de activación de modelos mentales internos inseguros, irritables e impredecibles, a partir de los cuales el sujeto tiene verdaderas dificultades para evaluar la situación social tal y como acontece. La mayoría de los autores han puesto de relieve la importancia de los estilos emocionales para comprender e interpretar los riesgos personales de verse involucrado como víctima o agresor de otros a lo largo de la vida (Ortega y Mora, 2015).

3.3.3. La Teoría de la Mente

Esta aproximación teórica tiene un carácter psicoevolutivo y ofrece una interpretación sobre las características personales como factor desencadenante o decisivo en el mantenimiento de la violencia y permite comprender parte de la dinámica del maltrato. Tiene su origen en la psicología cognitiva. Desde esta teoría, las personas desarrollamos al mismo tiempo que el concepto de nosotros mismos, una interpretación psicológica de los demás.

Es un esquema mental de carácter cognitivo que incluye la representación temprana sobre el ajeno como un ser con su propia y activa mente, sus intenciones y deseos y, sobre todo, con capacidad de engaño. La interpretación psicoevolutiva explica que, desde muy pequeño el sujeto sabe que el otro es un sujeto psicológico; un objeto con mente. Un ajeno –y un semejante– que es al mismo tiempo igual y diferente a uno mismo; otro semejante del que se aprende y al que conviene vigilar atentamente, porque nos aporta beneficios y puede dañarnos; que puede decir la verdad o mentir. Esta es una compleja teoría que ha orientado interesantes trabajos de investigación sobre la mente de víctimas y agresores. Así, más allá de las creencias que señalaban hasta muy recientemente que los agresores consideran que sus compañeros son torpes o rudos pero bien intencionados, algunos autores han mostrado que los maltratadores son buenos estrategas cognitivos, hábiles manipuladores de sentimientos ajenos, capaces de percibir los detalles de sus actos y, en consecuencia, de reconocer el dolor de los demás, si bien con escasa capacidad de empatía sentimental (Ortega y Mora, 2015).

3.3.4. El acoso escolar como proceso grupal

Desde que Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz (1996) comenzaron a indagar sobre los diferentes roles que juegan los estudiantes dentro de las dinámicas de intimidación y cómo estos influyen en el desarrollo de las relaciones agresivas, comenzó a entenderse el acoso escolar como un fenómeno grupal, no limitado a la relación entre agresor y víctima. Así debemos entender el acoso escolar como una conducta colectiva, ya que, aunque los agresores pueden ser un individuo o un grupo de ellos, hay otras personas que actúan como observadores y con su actitud están apoyando la situación violenta, si no tratan de defender a la víctima. El acoso escolar debe estudiarse como una estrategia que puede ser utilizada por determinados grupos de estudiantes para aumentar la distancia intergrupal y la diferenciación con los otros, considerando la intimidación como la expresión de comportamientos competitivos con los que se trata de aumentar el prestigio y el estatus de un determinado grupo de alumnos. De acuerdo a esto, los estudiantes mostrarán una actitud más positiva hacia el

acoso escolar si perciben que puede servir como medio para incrementar su diferenciación con otros grupos. Aquellos estudiantes que deseen pertenecer a un determinado grupo de iguales, mostrarán actitudes hacia el acoso escolar de acuerdo con las que posee su grupo de referencia. Por otra parte, cuando la pertenencia al propio grupo no está suficientemente satisfecha, se incrementan las probabilidades de problemas sociales y de conductas agresivas y violentas en las escuelas.

Las víctimas se caracterizan por una situación social de aislamiento y, como ya sabemos, perciben niveles más bajos de apoyo social que otros alumnos. Se ha observado que tener amigos protege contra la victimización, ya que las relaciones con el entorno son fundamentales y marcan nuestro bienestar. Es, por ello, por lo que uno de los principales factores psicosociales del contexto que guarda relación con la prevención del acoso es el apoyo social (Yubero, Larrañaga y Navarro, 2017).

4. Evaluación del acoso escolar

A lo largo de los años desde que Olweus desarrollara este concepto, vienen siendo variados los esfuerzos por encontrar una forma correcta de medir el acoso escolar. A pesar de parecer obvio, no está de más hacer notar que la evaluación del acoso escolar depende en principio de su definición, es decir, de los criterios que se deben de cumplir para considerar algo como acoso escolar. Es desde este punto que empiezan a surgir distintas dificultades en los intentos por medir este fenómeno.

Para la detección y medida del bullying se han desarrollado algunos instrumentos, tales como cuestionarios con preguntas abiertas, escalas multidimensionales tipo test, entrevistas estructuradas, encuestas, listas de chequeo, usados de manera anónima, colectiva y/o de manera personalizada e individual (Hamburger, 2011; Nansel, Overpeck, Pilla y Ruan, 2001; Revollo, Medrano y Olier, 2008). Todo ello con la finalidad de cuantificar e identificar aspectos particulares del acoso, de sus participantes y del contexto en que se

demuestra, así como para efectuar estrategias de intervención de la problemática (Aviles, 2006; Cerezo, 2001; Sánchez y Echeverry, 2004).

En relación a lo anterior, Felix, Sharkey, Greif, Furlong, y Tanigawa (2011) han expuesto algunas prácticas sistemáticas que dificultan la adecuación de estas medidas:

- Facilitación de una definición a priori de acoso escolar. Generalmente se les da a los participantes una definición del objeto de estudio para garantizar una idea compartida del fenómeno que permita su comparación. Ahora bien, las definiciones y conceptos presentados no sólo no son consistentes inter-instrumentos, sino que tampoco hay consenso en relación a las conductas que son acoso. Tampoco se advierte la consideración del desarrollo cognitivo de la población a evaluar.
- Diferentes marcos teóricos empleados. La definición inicial de Olweus (1993) ha sido ampliamente aceptada por la comunidad científica. Sin embargo, se han elaborado múltiples definiciones que implican la asunción de distintos criterios definitorios y clasificaciones de las conductas de acoso, actitud de la víctima y consecuencias, entre otros. El adoptar diferentes definiciones y teorías conlleva a tener instrumentos de medida desiguales y, por ello, no comparables ni generalizables.
- Objeto de la evaluación y tipo de instrumento de medida. La evaluación del acoso escolar se puede clasificar en función del objetivo que se persiga (clínico, forense, comunitario) y de la metodología empleada (autoinformes, cuestionarios de nominación por pares, informes de padres y profesores, observación y entrevista). La persecución de objetivos de medida diferentes y la aplicación de metodologías diversas para la obtención del instrumento de medida pueden conllevar resultados dispares y, en todo caso, difícilmente comparables y generalizables.
- Adecuación evaluación-definición. Se observa como práctica usual la inclusión en el instrumento del mayor número de comportamientos y estrategias posibles, lo que deriva en que, con relativa frecuencia, se da

entrada a reactivos con contenidos de violencia escolar que raramente son constitutivos de acoso escolar (p.e., peleas).

A continuación, se realizará una revisión de los distintos instrumentos de medida tanto a nivel internacional como en el Perú.

4.1. Revisión de los instrumentos a nivel internacional

El primer instrumento para medir el Bullying fue elaborado por Olweus (1983), el cual fue adecuado y utilizado en diferentes países, lo que permitió hacer paralelos interculturales. Posteriormente, se crearon otros cuestionarios según roles y tipo de participantes: agresores, víctimas, para víctimas y victimarios y en conjunto para los agresores, víctimas y espectadores, además tomando en cuenta si se ejerce de forma presencial o mediante el ciberacoso.

De los cuestionarios de acoso escolar que se hallaron en español, no todos se encuentran validados psicométricamente, no están disponibles sus propiedades psicométricas, no tienen edades definidas para aplicar el instrumento o no incluyen temporalidad o continuidad en el tiempo, aspectos claves en la detección de acoso escolar.

En la presente investigación nos enfocamos en identificar los instrumentos disponibles en español y realizados en países latinos por similitudes culturales con el presente estudio, asimismo que posea un proceso de validación de sus propiedades psicométricas. Tenemos las siguientes escalas encontradas:

- **Cuestionario situación de Bullying familiar y en la escuela** (Vacas, 2002). Es un instrumento elaborado en Granada (España) que incluye 16 ítems acerca del bullying y la familia. Se aplicó a una muestra de 352 estudiantes entre los 9 y 17 años. El cuestionario comprende tres dimensiones referidas a las víctimas, agresores y el trato recibió en casa y en el colegio. Se evalúa la consistencia interna con el coeficiente alfa de Cronbach = 0.78.

- **Escala de Agresión entre Pares (Bullying)** (Cajigas, Khan, Luzardo, Najson y Zalmavide, 2004). Es la versión en español de la escala Bullying, Fighting and Victimization (Bosworth, Espelage y Simón, 2000), adaptada, validada y traducida en Montevideo (Uruguay). Es una escala de 35 ítems dirigida a estudiantes entre los 8 y 13 años. Presenta cuatro sub-escalas: 1. Actitudes hacia la violencia; 2. Conductas pro-sociales; 3. Influencias externas de adultos; 4 Influencias externas de amigos. Estas escalas indagan sobre el acoso escolar o agresiones entre pares. La consistencia interna se evaluó con un coeficiente alfa de Cronbach= 0.69. A partir de esta, Maldonado (2011), realizó un análisis de confiabilidad y validez de contenido en Durango-México, reportando el mismo valor.
- **Escala de actitudes ante la agresión social** (Villa, 2005). Desarrollado en Barcelona (España), contiene 48 ítems que evalúan las percepciones de 329 adolescentes estudiantes de un Centro de Enseñanza Secundaria ante la violencia interpersonal y bullying. Sus dimensiones son: cognitiva, afectiva y comportamental y el rango de edad es de 11-18 años. La escala tuvo una buena consistencia interna, con un alfa de Cronbach= 0.89.
- **Cuestionario sobre intimidación y Maltrato entre iguales (CIMEI)** (Avilés y Monjas, 2005). Instrumento elaborado en Valladolid (España), sirve para explorar el bullying y para pronosticar el riesgo de ocurrencia del maltrato. Consta de 32 ítems y contiene seis dimensiones; la primera sobre aspectos situacionales del alumnado, la segunda respecto a las condiciones del perfil de las víctimas, la tercera sobre los aspectos situacionales de las intimidaciones, seguidamente la cuarta se refiere a las condiciones del perfil de los agresores, la quinta sobre las condiciones del perfil de los espectadores y la sexta y última dimensión describe las propuestas de solución. El instrumento obtuvo un alfa de Cronbach de 0.82.

- **Auto-test Cisneros** (Piñuel y Oñate, 2005). Instrumento compuesto por 50 ítems que conforman 10 componentes como: el índice global de acoso; la intensidad del acoso; desprecio-ridiculización; Coacción; restricción-comunicación; agresiones; intimidación-amenazas; exclusión-Bloqueo social; hostigamiento verbal; robos. La escala fue aplicada a 261 escolares de ambos sexos de España mostrando buenos resultados (Alfa de Cronbach= 0.839).
- **Test Bull-S** (Cerezo, 2006). Es un cuestionario de 15 ítems que hacen referencia a dos dimensiones: la asociada a la víctima y la asociada al agresor. Fue elaborado en España para medir la agresividad en estudiantes, de edades entre los 7 a 16 años. Se aplicó a 322 escolares, reportando una confiabilidad adecuada, con el alfa de Cronbach (0.82 y 0.83).
- **La Escala de Violencia entre Pares de Spelage** (Macía y Miranda, 2009). El instrumento fue desarrollado por Espelage (2000) y traducido para estudiantes de Uruguay (Cajigas et al., 2004). Evalúa el comportamiento agresivo entre los escolares mediante cinco dimensiones: actitud hacia la violencia; conductas prosociales; conductas agresivas; influencias externas y victimización. Se utilizó en una muestra de 223 escolares entre los 14 y 20 años obteniendo una fiabilidad y validez entre 0.64 y 0.89.
- **Insebull** (Aviles y Elices, 2012). Es un instrumento compuesto de 85 ítems que conforman 8 dimensiones: intimidación, victimización, social moral, red social, falta de integración social, constatación del maltrato, identificación, participantes del acoso escolar y vulnerabilidad escolar ante el abuso. Fue aplicado a una población Mexicana de 1281 estudiantes para evaluar el maltrato entre iguales a través de un autoinforme y un heteroinforme con dos modalidades para los estudiantes y para el profesorado, obteniendo una fiabilidad de alfa de Cronbach de 0.83 y 0.84.

- **Cuestionario para la exploración del Bullying-CEBU** (Estrada y Jaik, 2011). Fue elaborado en Durango (México) para medir la frecuencia de ocurrencia del acoso escolar. Está conformado por 70 ítems se refieren a la víctima, el agresor y el observador. Se reportó una validación psicométrica de validez y confiabilidad con un alfa de Cronbach= 0.93.
- **Cuestionario de Secundaria de Maltrato entre iguales por abuso de poder-MIAP** (Lecannelier, Varela, Rodríguez, Hofmann y Flores, 2011). Elaborado en Concepción (Chile), está conformado por 49 ítems para sus 4 dimensiones: agresor, víctima, testigo y agresor y víctima de bullying grave. Se aplicó a 2341 estudiantes de 11 a 17 años, reportando una confiabilidad buena obtenida con el alfa de Cronbach con valores entre 0.72 y 0.96.
- **Revisión del Cuestionario de Olweus- Bully/Victim** (Resett, 2011). Esta es una revisión del Cuestionario elaborado por Olweus (1996) aplicado a 38 estudiantes argentinos de 12 a 18 años. Se realizó la consistencia interna de las dos dimensiones (agresor y víctima) mediante el alfa de Cronbach, con buenos puntajes de los mismos (0.90 y 0.81).
- **Roles de los compañeros** (Molina, Pulido y Solbes, 2011). Instrumento compuesto de 42 ítems que fue aplicado a 2050 estudiantes de Educación primaria de Madrid (España) con edades comprendidas entre los 8 y 13 años, para identificar y caracterizar los diferentes roles del bullying. Se le realizó la evaluación de consistencia interna para los cuatro actores (Agresor, víctima, Defensor y espectador) que lo conforman mediante el alfa de Cronbach, con buenos puntajes de los mismos (0.67 y 0.96).
- **Cuestionario de Acoso entre iguales-CAI** (Magaz, 2011). Es un cuestionario de 49 ítems que miden las conductas de acoso escolar desde las víctimas. Consta de 7 escalas, tales como: conductas de acoso, conductas de acoso de género, escenarios, personajes, afrontamiento, confidentes y estrés postraumático. Fue aplicado a 1602 estudiantes entre

9 y 16 años de escuelas de Educación Primaria y secundaria de Madrid (España). Se analizó la fiabilidad y validez para las dos primeras escalas con puntajes aceptables de 0.60 y 0.90.

- **Escalas de Agresión y Victimización** (López y Orpinas, 2012). Se trata de una escala autoinformada con 21 ítems que miden la agresión física y verbal entre escolares de 11 a 17 años. Se realizó el análisis de propiedades psicométricas de confiabilidad, validez estructural y validez concurrente, obteniendo un Alfa de Cronbach entre 0.85 y 0.86. Fueron adaptadas y validadas en su idioma inglés original en Chile-Valparaíso (Orpinas y Frankowski, 2001). Se realizó la traducción del inglés al español y los ajustes en el contexto chileno, con una revisión piloto a estudiantes de sexto grado.
- **Cuestionario de Intimidación Escolar-CIE-A** (Moratto, Cárdenas, Yajaira y Fernández, 2012). El cuestionario consta de 33 ítems y mide tres dimensiones (victimización por intimidación; sintomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y autoestima). Se aplicó a 788 estudiantes de Medellín Colombia de entre los 8 y 18 años. Se hizo la validación a partir de otro instrumento más extenso y perfeccionado por Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009). Se encontró una validez y fiabilidad con valores entre 0.83 y 0,89.
- **Escala de agresión entre pares** (Jiménez, Castillo y Cisternas 2012). Instrumento que contiene 43 ítems distribuidos en tres subescalas (agresor, víctima y espectador) que miden el comportamiento agresivo entre escolares chilenos. Se analizó la fiabilidad y validez para las tres dimensiones, con un alfa de Cronbach de 0.72 para la escala de agresor; un alfa de Cronbach de 0.79 para victimización y un alfa de cronbach de 0.73 para la escala de espectador.
- **Escala de victimización entre adolescentes- CYBVIC** (Buela, Cava y Musitu 2012). Instrumento compuesto por 52 ítems que conforman dimensiones como: sintomatología depresiva; estrés percibido del acoso;

soledad; satisfacción con la vida y victimización entre iguales. La escala que fue aplicada a 1483 escolares entre los 11 y 19 años de España. Se le realizó la evaluación de consistencia interna para las cinco dimensiones que la conforman mediante el alfa de Cronbach, con buenos puntajes de las mismas (0.82; 0.83; 0,89; 0.84 y 0.75).

- **Escala de Hostigamiento escolar–Bullying** (Marin y Reidel, 2013). Consta de 156 reactivos que fueron aplicados en una población de 839 alumnos entre 9 y 13 años, de 5 escuelas diferentes en México. El instrumento fue dividido en tres escalas: a) espectador, que está conformada por 4 dimensiones (físico, social, daño a la propiedad y verbal): b) víctima, que posee cuatro dimensiones (físico, daño a la propiedad, psicológico y tocamientos sexuales) y, c) agresor, cuyas dimensiones son físico, daño a la propiedad, y psicológico. En el análisis factorial se obtuvo para la escala espectador un KMO (0.94), para la de víctima KMO (0.95) y para la escala agresor KMO (0.95).
- **Escala de Evaluación del Acoso Escolar UPF-4** (Arce, Velasco, Novo y Fariña, 2014). Consta de 26 ítems y fue aplicada a 308 estudiantes de Vigo (España) con edades entre los 12 y los 17 años. Se conforma en cuatro factores: acoso psicológico ($\alpha = .90$), exclusión ($\alpha = .88$), acoso físico ($\alpha = .82$) y acoso relacional ($\alpha = .84$) y también se obtiene una puntuación total de acoso escolar con un alfa de Cronbach de 0.95. Presenta adecuada consistencia interna y validez convergente, discriminante, de criterio y de constructo. En suma, el cuestionario es consistente internamente y está formado por ítems independientes que contribuyen a la escala.
- **Cuestionario de Cyberbullying-CCB** (Garaigordobil, 2015). Es un cuestionario compuesto por 45 ítems que evalúan 15 comportamientos de cyberbullying, a través de 3 dimensiones (Cybervíctima, Cyberagresor y Cyberobservador). La validación del instrumento la realizó Garaigordobil en el 2015 con 3026 estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y

18 años del País Vasco, reportando una buena confiabilidad obtenida por un alfa de Cronbach para las 3 dimensiones con valores entre 0.82 y 0.91.

- **Adolescent Peer Relations Instrument-Bullying-APRI** (Gascón-Canóvas, Russo de León, Cozar y Heredia, 2016). Instrumento que evalúa el bullying y la victimización entre escolares. Fue desarrollado por Parada (2000), traducido y adaptado culturalmente para estudiantes en Murcia, España (Gascón-Canóvas et al., 2016). Se realizó un análisis de fiabilidad global y por sub-escalas con valores entre 0.85 y 0.94.

De entre todos los instrumentos descritos se ha optado por la Escala de Arce y col. (2014). La elección de este instrumento se basa en que su elaboración es producto de una revisión crítica sobre las características de los instrumentos que evalúan el acoso escolar, además busca cubrir cuatro criterios del acoso escolar: daño, intencionalidad, desequilibrio de poder y periodicidad y cronicidad. En relación a esto, en el diseño de la escala y elaboración de los ítems se consideró que en cada ítem debería asumirse la intencionalidad de la acción o estrategia y no los actos casuales. También su redacción no incluye la palabra acoso por su alta variabilidad semántica y que suele provocar reacciones emocionales, además no se refiere a escenarios específicos, considerando lo cambiante de los contextos en el tiempo y culturas. Otra de las consideraciones fue que su categorización considera las cuatro dimensiones incluidas en la mayoría de los modelos de acoso escolar, el acoso físico, psicológico, relacional y la exclusión social.

4.2. Revisión de los instrumentos en Perú

Olweus (1983), definió el Bullying como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de desequilibrio de poder que difícilmente puede escapar por sus propios medios. La continuidad y cronicidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: ansiedad, descenso de la

autoestima, y cuadros depresivos, que dificultan su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes (Oliveros et al. 2008).

Este fenómeno es universal y va en crecimiento por lo que es necesario detectarlo a tiempo empleando instrumentos confiables y válidos que permitan una adecuada medición. En Perú las prevalencias son bastante elevadas, por lo que nos preguntamos si se está empleando las herramientas idóneas para medirlo o por el contrario se podría estar cometiendo el error de calificar agresiones esporádicas por agresiones dentro de la dinámica del bullying.

En Perú se han desarrollado exclusivamente dos escalas para medir acoso escolar:

- **La escala de DEVIDA** (2012). Instrumento creado por la Comisión Nacional para el Desarrollo y vida sin Drogas, utilizado en el IV estudio nacional de prevención y consumo de drogas en 48.025 escolares de secundaria de 416 colegios. Este instrumento incluye catorce situaciones de violencia que fueron utilizadas dentro del instrumento de medición del consumo de drogas, encontrando como resultado una relación positiva entre la victimización y el consumo de drogas.
- **Escala de Intimidación** (Oliveros et al. 2008). Instrumento que consta de 30 preguntas que conforman tres dimensiones: variedad de agresiones, consecuencias físicas y consecuencias psicológicas incluyendo el suicidio. Fue aplicado a 1633 alumnos de cinco colegios estatales de nivel secundario para conocer la frecuencia e intimidación escolar. El instrumento obtuvo una fiabilidad global de alfa de cronbach de 0.70.

Sin embargo, Cobián et al. (2015), refieren que ambas escalas no consideran el elemento sistemático y de cronicidad como parte de la definición de acoso escolar y, además, no cuentan con un estudio consecuente de validación y fiabilidad, por lo tanto, no existe garantía de que evalúen realmente el acoso escolar. Asimismo, en algunos estudios, a pesar de usar las mismas

escalas, se han establecido distintas definiciones operativas por lo que los valores de prevalencia obtenidos pueden no ser comparables pues usan distinto número de situaciones de violencia y las temporalidades son diferentes.

Existen otros instrumentos utilizados en el Perú, con características similares o con definiciones operativas diferentes, que miden el acoso escolar de manera general, otras específicas pero incompletas en cuanto los roles, tipo de agresión o definiciones operativas distintas, que impiden muchas veces realizar comparaciones entre estudios y sus prevalencias lo que dificulta un diagnóstico global y limita el desarrollo de estrategias de intervención futuras en las poblaciones involucradas. La realidad en el Perú es alarmante ya que cubre a 6700000 estudiantes y aún no existen instrumentos válidos y adaptados correctamente que midan la presencia o dinámica de este fenómeno.

Por lo anteriormente expuesto, en la presente investigación se optó por utilizar la **Escala de Evaluación del Acoso Escolar UPF-4** (Arce, Velasco, Novo y Fariña, 2014) porque es producto de una revisión crítica acerca de las características de los instrumentos que evalúan el acoso escolar. En este sentido, la escala busca cubrir cuatro criterios del acoso escolar, los cuales son: daño, intencionalidad, desequilibrio de poder y periodicidad y cronicidad. En relación a esto, en el diseño de la escala y elaboración de los ítems se consideró que en cada ítem debería asumirse la intencionalidad de la acción o estrategia, o sea que no deben considerarse los actos casuales.

También la redacción no debía incluir la palabra acoso, dado que tiene alta variabilidad semántica y suele provocar reacciones emocionales que puedan bloquear respuestas sinceras en especial en las víctimas. Finalmente, la redacción no debía referirse a escenarios específicos sino más generales, considerando lo cambiante de los contextos en el tiempo y entre culturas. Este punto es especialmente relevante dado que en Perú existe una alta variabilidad cultural y socioeconómica.

Otro de los puntos a favor del uso de esta escala es que su categorización considera las cuatro dimensiones que son generalmente incluidas en distintos

modelos de acoso escolar, es decir, el acoso físico, psicológico, relacional y la exclusión social. Ya en el aspecto formal y psicométrico este instrumento logra adecuados valores en cuanto a validez y confiabilidad, sin embargo, este punto se desarrollará con más detalle en el capítulo IV de la presente tesis doctoral. Por todo ello, se considera que el instrumento cuenta con los elementos necesarios para identificar adecuadamente las conductas de acoso escolar y separarlas de los conflictos u otras formas de violencia escolar.

5. A modo de resumen

El fenómeno de la violencia recibe influencia de la cultura y evoluciona a la par de los valores y normas sociales. Dentro de las formas de clasificar la violencia la que resulta relevante en relación al acoso escolar es la que se presenta según los ámbitos, es decir según el lugar o contexto donde se desarrolla. Así, se puede hablar de violencia escolar como aquel comportamiento violento ocurrido en centros de enseñanza que causan daños físicos y psicológicos a otros alumnos o profesores y/o dificultan el ejercicio de la docencia y el funcionamiento de las clases (Sanmartín, 2006).

La diferencia entre violencia y acoso escolar reside en que esta última es una manifestación concreta de la primera y debe, además, cumplir determinadas características especialmente, que exista desigualdad de poder entre la víctima y el acosador dentro de un esquema de dominación – sumisión, que sea deliberada y sistemática y que se mantenga en un periodo prolongado de tiempo. Han sido variadas las maneras de clasificar el acoso escolar, sin embargo, las que han logrado mayor consenso entre los autores es las que lo dividen en acoso físico, verbal, socioemocional y cyberacoso, teniendo esta última, características particulares que la distinguen del acoso tradicional.

Dada la complejidad del fenómeno del acoso escolar ha sido amplia la variedad de investigaciones que se han realizado en el mundo. Los primeros países en estudiarlo fueron los europeos, posteriormente también en Estados Unidos y Latinoamérica. Se han abordado temas como la naturaleza, la

prevalencia y la dinámica del acoso, así como los factores que la posibilitan, las consecuencias y su prevención. En el caso de Perú, tanto el Ministerio de Salud como el Ministerio de Educación han implementado estrategias para su identificación y prevención. Sin embargo, entre las críticas que se han realizado a estos estudios es que son mayormente descriptivos, no presentan un enfoque multivariado y que la adaptación y construcción de instrumentos no es la adecuada.

En cuanto a los modelos teóricos que buscan explicar el acoso escolar, es importante partir de las teorías relacionadas a la agresividad y la violencia en general, es por eso que estos modelos se clasifican en dos grandes grupos, las teorías innatistas y ambientalistas. Las innatistas comparten la visión de que la agresividad está programada en el ser humano y su origen se encuentra en el interior de cada persona. Como ejemplo de estas, se encuentran aproximaciones genéticas, etológicas y psicoanalíticas. Por otra parte, las teorías ambientalistas señalan que la agresividad se origina en el entorno, es decir, se aprende desde las experiencias y acontecimientos del medio ambiente. Entre estas se pueden mencionar la teoría sociológica, la ecológica y la Teoría de Aprendizaje Social. Además de las perspectivas anteriores existe la visión interaccionista según la cual la agresividad surge de la interacción de factores innatos y ambientales.

Finalmente, para llegar a una correcta evaluación es importante tener una definición clara y más o menos consensuada del acoso escolar, así como un marco teórico sólido que la respalde, con el fin de tener mayor consistencia entre las distintas medidas. La forma principal y más extendida de medición ha sido el autoinforme. En el caso de Perú, las escalas extranjeras que han sido adaptadas y tiene mayor uso son del Autotest de Cisneros y el Insebull. En el caso de las escalas elaboradas en el país, las de mayor alcance son la escala de DEVIDA y la Escala de Oliveros, sin embargo, no cuentan con un estudio formal de validación. Es por esto que para la presente investigación se hará uso de la Escala de Evaluación del Acoso Escolar UPF-4 de Velasco, Novo y Fariña, (2014), puesto que, además de contar con un estudio psicométrico formal, en la elaboración de los ítems se han considerado los criterios de daño,

intencionalidad, desequilibrio de poder y periodicidad y cronicidad, además de evitar el uso de la palabra acoso y considerar la clasificación más extendida del acoso escolar: físico, psicológico, relacional y de exclusión social.

CAPÍTULO II. FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN ASOCIADOS AL ACOSO ESCOLAR

Según el modelo socio-ecológico (Bronfenbrenner, 1979), la intimidación y victimización que configuran la dinámica del acoso escolar, constituyen fenómenos ecológicos que surgen de las particularidades individuales, de los contextos socio-familiares, institucionales y comunitarios. Por ello, es necesario considerar la interacción bidireccional de los posibles factores de riesgo y de protección a nivel individual y ambiental para explicar mejor el fenómeno del acoso escolar. (Cook et al., 2010; Hymel et al., 2015). Es por esto que, en el presente capítulo se presentarán aquellos factores de riesgo y protección asociados al acoso escolar y que deben ser tenidos en cuenta a la hora de promover cualquier tipo de intervención preventiva.

1. Definición de factores de riesgo y protección

Antes de desarrollar los factores relacionados al acoso escolar, es necesario definir y tener una idea precisa sobre qué es lo que constituyen los factores de riesgo y protección. En ese sentido, Benard (2004) propone que los factores de riesgo son elementos que aumentan la probabilidad de que un problema se produzca en un momento posterior en la vida de una persona. La presencia de un factor de riesgo no garantiza que un resultado negativo se produzca inevitablemente pero sí que aumente la probabilidad de que ocurra. Por el contrario, los factores protectores son aquellos que reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos y al estrés, de modo que algunos sujetos a pesar de haber vivido en contextos desfavorecidos y sufrir experiencias adversas, llevan una vida normalizada. También se les puede concebir como recursos internos o externos que modifican el riesgo.

Berkowitz (1996), por su parte, considera que un factor de riesgo es una condición que aumenta la probabilidad de la ocurrencia de acciones de intimidación, aunque de forma variable. Loeber (1990), por otra parte, conceptualiza estos factores como acontecimientos que ocurren con anterioridad

al inicio del problema y que predicen el resultado posterior, acrecentando la probabilidad de su ocurrencia por encima de los índices básicos de la población. Clayton, (1992), especifica más y lo considera como un atributo y/o característica individual, condición situacional y/o contexto ambiental que incrementa la probabilidad del ejercicio y/o mantenimiento de las conductas de violencia y acoso entre escolares.

Esta forma de abordar los problemas es particularmente útil al estudiar fenómenos complejos y rodeados de una fuerte polémica conceptual puesto que persigue conceptualizar los determinantes más que como causas, como factores. No existe una causa única y simple (propuesta monocausal) sino que se trata más bien de un conjunto de factores que actúan desde distintos espacios (propuesta multicausal) y que van a intervenir en el inicio, mantenimiento, cambio y extinción de las conductas. Para comprender la multicausalidad de un fenómeno se debe tener en cuenta dos características que se entrelazan: a) el análisis de los distintos enfoques cultural, social, escolar, familiar y personal en los que se sustenta ese comportamiento y, b) la consideración de las dinámicas grupales, las de interacción interpersonal y las de afrontamiento e interiorización individual. En ese contexto debe considerarse que, a su vez, los factores pueden estar ligados a:

- Las características personales de los diferentes participantes que intervienen (personales, psicológicas y conductuales, familiares y sociales)
- La calidad de las dinámicas que se establecen en los distintos ámbitos de socialización (familia, grupo de iguales, institución escolar, sociedad)
- Los aspectos socioculturales y educativos (organización de la gestión convivencia y clima escolar).

Sobre los factores de riesgo y protección es importante realizar algunas precisiones. El que un individuo presente factores de riesgo no implica necesariamente que vaya a desarrollar conductas problema, solamente significa, que si lo comparamos con un individuo que no presenta esos factores tendrá una mayor probabilidad de llegar a implicarse en esas conductas. Es así que los

factores de riesgo no llegan a tener el estatus de causa propiamente dicha, es decir, son elementos predictores, pero no implican una causa directa y lineal. Por otra parte, es necesario también tener en cuenta que ningún factor de riesgo por sí solo permite predecir adecuadamente la conducta problema. Se tiende a admitir que estos factores actúan en interrelación, interactúan, se modulan y se influyen entre sí.

En consonancia a lo anterior, los diferentes factores de riesgo y protección tienen mecanismos responsables sobre la conducta. Tiene tres tipos de influencia: a) la directa es decir sin mediadores; b) la indirecta y, c) la condicional, es decir, puede actuar haciendo que el sujeto sea más vulnerable a otros factores.

Con respecto a situaciones de acoso escolar, estas deben estudiarse teniendo presente una gran variedad de factores relacionados de manera directa o indirecta con el momento evolutivo del niño, su estilo de vida, sus intereses, sus relaciones afectivas, familiares y su desempeño académico, así como la relación que establece con la sociedad, conformando aquellos factores que influyen significativamente en las conductas de acoso escolar.

Es así que, el acoso escolar es un fenómeno que carece de modelos y explicaciones unicasales o simplistas; sino que se trata de un complejo tema que comprende diversas dimensiones que se integran en: la familia, las instituciones escolares, la juventud, la violencia, y la salud, entre otras. Debido a esta vasta gama de relaciones temáticas y discrepancias disciplinares la problemática debe ser abordada de forma multidisciplinaria para lograr entender las relaciones que generan el fenómeno, y, así, proponer soluciones y decisiones que mejoren la realidad descrita (Flores, 2015).

A lo anterior, Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001) destacan que el acoso escolar es un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial, y no solo de naturaleza psicológica. Se trata básicamente de un juego cuya dinámica de roles va más allá de un comportamiento individual, subjetivo e intersubjetivo.

Igualmente se trata de un fenómeno más cultural que natural y educativo porque compromete las finalidades y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En concordancia a lo anterior, Olweus (1986) señala que hay cuatro elementos significativos para comprender el acoso escolar y su dinámica entre los agresores y víctimas: a) características externas (rasgos físicos, fuerza, limitaciones, problemas de lenguaje); b) características psicológicas y conductuales (actitud de violencia, agresividad, grado de ansiedad, autoestima); c) historia previa (características socioeconómicas, relaciones familiares, desarrollo, vínculos con los padres) y, d) características del contexto escolar (tamaño, profesores, clima del grupo).

En conclusión, un enfoque de riesgo y protección facilitará conocer y reconocer qué niños/as son más propensos a convertirse en acosadores o víctimas y cuáles de los distintos factores que se encuentran en el entorno y a nivel individual son los que conducen a tal situación.

En los apartados posteriores, se desarrollarán de forma específica dichos factores tanto en un nivel individual como social.

2. Clasificación de los factores de riesgo y protección asociados al acoso escolar

Para efectos de la presente investigación se plantea una clasificación general de los factores de riesgo y protección en dos grandes grupos, los factores individuales y de socialización, asimismo dentro de cada tipo de factor también se propone las subdivisiones necesarias que se asientan en teoría o en investigaciones anteriores.

2.1. Factores individuales

Son las características propias de cada alumno, es decir, lo que es inherente y personal. De esta manera, se dividirán en dos grandes grupos, los biológico-evolutivos y los psicológicos.

2.1.1. Factores biológico-evolutivos

Se refieren a características relacionadas a la constitución del organismo, entre estos la predisposición bioquímica, el sexo y la edad.

2.1.1.1. Predisposición bioquímica

Entre los factores biológicos que se correlacionan con la violencia y por consiguiente con el acoso escolar se incluye la presencia de testosterona y serotonina en el organismo (Raine et. al., 1998). Es así que, Olweus (1978) en su estudio pionero sobre el acoso escolar encontró que los varones que ejercen intimidación presentaban niveles más altos de testosterona, pero bajos niveles de adrenalina. En cuanto a la tasa cardíaca, Raine (1993), en uno de los hallazgos más replicados en la literatura, encontró que los jóvenes antisociales y violentos presentaban tasas cardíacas bajas en estado de reposo que reflejarían una baja activación. De la misma manera, el estudio de Cambridge (The Cambridge Study in Delinquent Development, 2003) midió la tasa cardíaca en reposo en adolescentes de 18 años y encontró que un 16% de los chicos con condenas por violencia tenían baja tasa cardíaca, en comparación al 4% de ellos que no tenían condenas por violencia, siendo una diferencia considerable.

2.1.1.2. Sexo

Sea cual sea la perspectiva que se adopte sobre el factor sexo existe un punto de coincidencia. Esto es, los hombres muestran conductas más agresivas y de forma más habitual que las mujeres. Aunque Olweus, (1997) encontró que el porcentaje de víctimas se parecía mucho según sexo en los primeros años de la vida, en etapas posteriores, las cifras indican que el número de acosadores varones es 3 a 4 veces superior al de las mujeres. En concordancia a lo anterior, en una encuesta realizada a escala nacional en Malta, Borg (1999), encontró que entre el 15 a 24% de los chicos afirmaba cometer agresiones en la escuela con frecuencia, en comparación con el 8 a 13% de las chicas. Lo mismo sucede en el contexto rural, donde Mendoza, Cervantes y Pedroza (2016) encontraron que

las mujeres presentaban un riesgo menor de participar en actos de acoso escolar y los hombres se encontraban en mayor riesgo de ser victimizados.

Estos datos muestran claramente una mayor predisposición de los varones a participar en situaciones de acoso escolar, tanto en el papel de acosadores como víctimas.

Si bien la tendencia mostrada es clara, algunos autores han procurado ahondar sobre las diferencias en los tipos de acoso que sufren de acuerdo al sexo, encontrándose aspectos relevantes (Díaz-Aguado et al., 2013; García-Contiente et al., 2013; Pouwels et al., 2016). En este sentido, Olweus (1993) encontró que el 11% de los chicos confesaron acosar directamente en la escuela, en comparación con el 3-4% de las chicas que lo hacían. Bjorkquist, (2001) encontró más agresiones físicas directas entre varones de 11 a 12 años, ninguna diferencia según sexo en cuanto a las agresiones verbales directas, pero sí en las indirectas (rumores, exclusión, cotilleo) que eran preferentemente realizadas por las mujeres (Osterman, et. al., 1998). Finalmente, Mendoza et al. (2016) también encontraron que los varones son los que exhiben mayor riesgo de participar en agresiones directas en episodios de acoso (golpear, insultar, usar armas) y las mujeres son las que exhiben más agresión relacional (hablar mal de otros, esparcir rumores maliciosos entre otros).

En una muestra de 107 alumnos pertenecientes a cinco grupos-aula de Educación Primaria, de entre 7 y 13 años, 56 chicos y 51 chicas, se encontró que la presencia del bullying afecta al 46.4% de los varones y el 29.4% de las chicas. Los niveles de incidencia revelan que el total de agresores son varones, mientras que entre las víctimas las chicas representan los dos tercios del total, entre los considerados Víctimas-Provocadores, los chicos conforman una mayor proporción. Del mismo modo, se evidencian diferencias significativas asociadas al sexo de los alumnos en la percepción de la frecuencia de las agresiones, siendo para los varones una situación casi diaria, mientras que las chicas consideran que se da una o dos veces por semana, lo que puede ser

considerado como elemento favorecedor de bullying en los contextos escolares, Cerezo y Ato (2010).

Por otro lado, Navarro, Larrañaga, y Yubero, (2013), refieren que el problema de la dinámica del acoso escolar relacionado al sexo se trata de una casuística que sucede con la misma frecuencia entre ambos sexos, que si bien la verdadera diferencia residiría en la forma en la que se lleva a cabo la agresión: directa o indirecta, señala que no se trataría tanto de un problema de frecuencia de ocurrencia, sino de expresión de las conductas

En conclusión, la importancia del factor sexo en el fenómeno del acoso es indiscutible, es así que las intervenciones al respecto deben considerarlo.

2.1.1.3. Edad

Olweus (1986,1994) es el primero en poner énfasis a la variable edad y su relación con el acoso escolar. Hace hincapié en que la incidencia de víctimas de acoso disminuye con la edad en los estudios realizados en Suecia y Noruega con alumnos de entre 6 y 13 años. Sin embargo, destaca que aunque disminuye el acoso en general, el número de acosadores se mantiene o sube ligeramente. Un dato que se ofrece como explicativo de este hallazgo es que los alumnos víctimas reportan que el acosador suele ser mayor que ellos, indicando que los acosadores tienden a buscar víctimas de menor edad y más débiles. También esta explicación se respalda en el hecho que las agresiones disminuyen en el primer año de secundaria, debido a que el acosador no tenga acceso a víctimas apropiadas (Rugby y Slee, 1993).

De otro lado, según Álvarez-García et.al. (2015), la probabilidad de que un estudiante acose a otros aumenta de un grado a otro, pero tiende a reducirse progresivamente a partir de los 12 años y con una disminución más significativa a partir de los 14 años. Esta tendencia de disminución del acoso escolar con la edad, puede tener distintos matices, por ejemplo, en función al tipo de acoso. Al respecto, en el estudio realizado por Bjorkquist et. al. (1992), con alumnos de 8,

11 y 15 años enfocado en tres tipos de acoso escolar: agresiones directas físicas, agresiones verbales directas y las agresiones indirectas, se obtuvieron las siguientes conclusiones: a) el acoso físico disminuyó en las chicas entre los 8 y 15 años y en los varones se incrementó hasta los 11 años para comenzar a disminuir a partir de los 15; b) las agresiones verbales directas aumentaron con la edad para los dos sexos aunque el nivel de los varones era inicialmente superior al de las chicas; c) el acoso de forma indirecta experimentado por las mujeres aumentó hasta los 11 años para luego decaer.

Si bien los datos sugieren que las formas de acoso físico disminuyen con la edad, estos no desaparecen si no que, en realidad, adoptan formas más sofisticadas, tales como la agresión verbal y psicológica o el ciberacoso (Scheitauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006).

A todo lo expuesto hay que agregar otro fenómeno paralelo en razón a la edad y es que los varones asumen con frecuencia roles pro-acoso convirtiéndose en observadores pasivos según avanza su edad, mientras que en el caso de las mujeres tienden a ser consideradas más defensoras y espectadoras (Polo, Mendo, Fajardo y León, 2017).

De todo lo expuesto se desprende que el acoso escolar en relación a la edad dibuja una suerte de curva, donde a menor edad el acoso es bajo, para luego aumentar gradualmente hasta aproximadamente entrada la secundaria, donde disminuye. Sin embargo, esta disminución es más pronunciada en cuanto a las agresiones directas, puesto que los tipos de acoso indirecto tienden a mantenerse. Es decir, con la edad se cambia acoso físico por formas más sutiles e indirectas de acoso.

2.1.1.4. Otros factores biológico-evolutivos

En este apartado se han repasado los factores biológico-evolutivos que con mayor presencia se analizan en las investigaciones, pero también, deben mencionarse algunos otros a los cuales no se les ha dado tanta relevancia.

Se trata de factores como la presencia de defectos físicos, sobrepeso o cuestiones de imagen que colocan a muchos estudiantes en un riesgo mayor de ser víctimas de acoso en la escuela (Amemiya et al. 2009; De Stefano, 2017).

En este mismo sentido, los datos obtenidos por Sánchez y Cerezo (2010), subrayan que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tienden a ser rechazados por el grupo y a no ser elegidos por sus compañeros para el desarrollo de actividades, predisponiéndolos a distintas situaciones de acoso escolar.

Diversos autores descubrieron una asociación entre el acoso, la fortaleza física y la baja estatura como predictores significativos de ser un acosador. (Lagerspetz et. al., 1982; Stephenson y Smith, 1989; Unnever y Cornell, 2003; Estudio de Cambridge, 2003).

2.1.2. Factores psicológicos y de personalidad

Este apartado se refiere a todas aquellas variables que han sido recogidas más frecuentemente por la literatura y que hacen referencia tanto a características de la personalidad como a la presencia de determinados problemas de conducta y psicopatología.

2.1.2.1. Agresividad

La agresividad es un factor implícito en las situaciones de acoso escolar y son variados los estudios que la relacionan con este fenómeno sobre todo con el rol de acosadores. Olweus (1978) encontró que los acosadores varones tenían una personalidad agresiva, mecanismos débiles de inhibición de la agresión y una actitud favorable hacia la violencia. En ese sentido, en el estudio de Cambridge, (2003) se observó que los acosadores que eran identificados como problemáticos, deshonestos o antisociales entre los 8 y 10 años, eran calificados de agresivos por los profesores entre los 12 y los 14 años, se autodefinían como violentos entre los 14 y los 18 años y, posteriormente, a partir de los 18 años

manifestaban actitudes hostiles hacia la policía. Esto descrito es perfectamente factible, puesto que es esperable que quienes acosan directamente en la escuela tiendan a ser agresivos también en otros contextos.

Otras investigaciones determinaron que los acosadores tienden a tomar la iniciativa de las agresiones a sus víctimas y muestran ira con mayor frecuencia que estas (Camodeca y Goossens, 2005; Wilton et. al., 2004; Avilés y Monjas, 2005; Collell y Escudé, 2006; Díaz-Aguado, 2005).

Por otro lado, los agresores utilizan su fuerza y poder para dominar y alcanzar sus objetivos, tienen una actitud positiva hacia la agresión, son dominantes e impulsivos, con poco control de la ira y parecen disfrutar infligiendo sufrimiento y control a los otros (Lagerspetz, 1982; Boulton y Smith, 1994).

De acuerdo a Björkqvist (2001), los niños pequeños tienen un déficit en las habilidades verbales por tanto su conducta agresiva es predominantemente física, no obstante, una vez que las habilidades verbales y sociales se desarrollan, los niños demostrarían estilos más sofisticados de agresión.

2.1.2.2. Empatía

Otro de los factores estudiados para explicar la conducta de los implicados en el acoso escolar es la empatía, por ser un componente de inhibición de la conducta agresiva, por cuanto a mayor empatía menor agresividad (Miller y Eisenberg, 1988). La empatía es concebida como: “Una respuesta emocional procedente de la comprensión del estado emocional o condición desarrollada en una persona, que acontece fundada en el conocimiento que ésta tiene de una alteración emocional en otra persona y que pertenece al mismo tipo y rango de emociones” (Mestre, 2002:227).

La empatía es la capacidad de reconocer y comprender las emociones ajenas. Esta variable presenta un valor predictivo relevante con respecto a la aparición y evolución de la dinámica de acoso entre escolares (Casas et al.,

2013), en especial en los denominados acosadores. Al respecto, Ross y Ross (1988) afirmaron que muchos acosadores tienden a ser egocéntricos, es decir, se encuentran más centrados en sí mismos que en los demás (Menesini et. al., 1997; Menesini et. al., 2003).

Desde otra perspectiva, Farrington (2005) diferencia entre dos tipos de empatía. La empatía cognitiva es la habilidad de comprender el estado emocional de los otros, mientras que la empatía afectiva es la habilidad de sentir o compartir el estado emocional del otro. En ese sentido, en escolares ingleses encontró que los alumnos que se autocalifican de acosadores tenían una baja empatía afectiva pero no una baja empatía cognitiva. Es así que una baja empatía afectiva guarda una fuerte relación con la agresión, sin embargo, la relación entre una baja empatía cognitiva y la agresión es débil. Esto último, concuerda con lo expuesto por Sutton et. al. (1999) para quienes era posible que los agresores escolares no tuvieran deficiencias en sus habilidades sociales; sino que, aunque entendieran las emociones no fueran capaces de sentir o compartir el estado emocional del otro.

Las investigaciones sobre empatía han demostrado que ésta es una variable que interviene en las relaciones interpersonales y grupales, facilitando u obstaculizando las relaciones armoniosas con los demás (De Paul, 2004); Feshbach (1982) desarrolló un modelo explicativo de la agresión en la que considera la existencia de déficits de empatía en los sujetos agresores y que la experiencia empática puede influir en la inhibición de la agresión, la atribución de responsabilidades y la ansiedad generada, este modelo se pudo probar en varios estudios, uno de ellos es de Nolasco (2012) que comprobó que las personas con menos empatía ejecutan o participan con más frecuencia en conductas violentas en el ámbito escolar, que las personas que tienen más empatía, sin embargo no se puede asegurar con la fiabilidad suficiente que un sujeto que puntúa bajo en empatía va a puntuar alto en acoso, porque la vinculación no es lo suficientemente intensa para predecir una de ellas a través de la otra.

2.1.2.3. Autoestima y depresión

Generalmente se cree que ejercer intimidación escolar está relacionado con comportamientos de exteriorización mientras que ser víctima se relaciona con comportamiento de interiorización. No hay duda de que las víctimas tienden a ser ansiosas y depresivas y a tener una baja autoestima (Bond y otros, 2001) y que la victimización puede causar depresión y problemas de salud mental posteriormente (Rugby, 2003). No obstante, también hay estudios que muestran que los acosadores escolares suelen tener una baja autoestima y tienden a sufrir depresiones severas.

En el caso de las víctimas, son varios los autores que mencionan esta tendencia, por ejemplo, Polo, León, Fajardo y Palacios (2014), afirman que el factor que mejor cuantifica la diferencia entre los distintos niveles de intensidad de victimización es el factor neuroticismo o inestabilidad emocional, referido como tendencia al malestar, cambios de humor, ansiedad, depresión, descontento e la irritabilidad (Nocito, 2017). En la misma línea, Morán, García y Fínez (2015) encontraron que aquellos adolescentes con mayor sentimiento de soledad por rechazo de sus iguales y que no consiguen tener amigos de confianza, son los más propensos a sufrir el acoso. Por otro lado, Kelly (2015), refiere que la ideación suicida se ha mostrado que es capaz de predecir un aumento del riesgo de participación en la intimidación o acoso escolar para los tres roles, es decir, para víctimas, víctimas provocadoras y agresores, con una probabilidad mayor para el grupo de víctimas provocadoras.

En conclusión, son diversos los estudios que muestran que las víctimas de acoso escolar manifiestan mayores sentimientos de soledad, mayor ánimo depresivo, mayores niveles de ansiedad y menor autoestima (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2012; Hodges y Perry, 1999; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011; Smith, 2004). Aquí el año es cambiado 2012 por 2010.

En cuanto a los acosadores también algunos estudios muestran que presentan mayor tendencia a desarrollar depresión y problemas de autoestima. En Irlanda, O Moore y Kirkhan, (2001) encontraron que los alumnos que se

autocalificaban como acosadores solían tener baja autoestima y se mostraban preocupados por sus habilidades intelectuales, su apariencia física y su popularidad. De la misma manera, Kumpulainen, Rasanen y Puura, (2001) en Finlandia, hallaron que los agresores escolares tenían más probabilidad de sufrir depresión que el grupo control. La misma tendencia en cuanto a la depresión y autoestima también se ha encontrado en adolescentes de otras nacionalidades (Carlson y Corcoran, 2001; Castellón Mendoza, 2010).

Algunos estudios han relacionado la baja autoestima con la predicción de altos nivel de acoso escolar para compensar un bajo autoconcepto y conseguir un estatus más elevado; también se ha asociado ser un agresor con narcisismo y una alta estabilidad en el tiempo a la perpetración de agresiones. Así, aunque no se ha encontrado que la autoestima pueda predecir el comportamiento agresivo, y la mayor parte de los estudios concuerdan que la posibilidad de la agresión es independiente de la autoestima, parece desempeñar o mediar de algún modo el comportamiento en la intimidación (Álvarez-García et al., 2015; Atik y Guneri, 2013).

2.1.2.4. Habilidades Sociales

Entre las características de los agresores implicados en el acoso escolar se mencionan la extraversión y el liderazgo además de la impulsividad, la agresividad y la escasa empatía (Casas et al., 2013; Espelage et al. 2014; Estévez et al., 2006). En cambio, en las víctimas se subraya la timidez, el retraimiento, la introversión y la tendencia al aislamiento (Estévez et al. 2006). Suelen ser impopulares, claramente marginados por sus compañeros, y tener dificultades para hacer amigos (Hésela et al., 2003; Nansel et al., 2001). En este sentido, Mishna, Schwan, Wiener y Craig (2016), en un estudio longitudinal realizado con estudiantes canadienses de primaria y secundaria hallaron que las víctimas presentan un escaso apoyo social, es decir, muestran pobres relaciones con pares y escaso apoyo y comunicación con sus padres y profesores, percibiéndose como carentes de competencias sociales. De la misma forma, Rodríguez y Noe (2017) encontraron en estudiantes de secundaria en Perú, que

quienes presentan mayor grado de asertividad, (utilización de los argumentos propios y respeto hacia los propios derechos y de los demás) presentaron menor tendencia a ser víctimas de acoso escolar.

El déficit en habilidades sociales explica la dificultad que las víctimas tienen para iniciar y mantener una relación satisfactoria con sus pares, lo que se asocia con su exclusión. Al mismo tiempo, obstaculiza el adecuado afrontamiento de situaciones conflictivas provocando que la conducta agresiva se mantenga en el tiempo (Mendoza y Maldonado, 2017).

En las encuestas a gran escala que Eslea y colaboradores (2003) realizaron en siete países sobre el rol del acosador, hallaron que los alumnos autoidentificados como acosadores presentaban sentimientos de soledad o de tener pocos amigos, al igual que otros menores.

Existe la tendencia del rechazo a los alumnos calificados como acosadores por sus propios compañeros, quienes además, aportan información que sirve de base para mantener la impopularidad de los agresores en el colegio. (Boulton y Smith, 1994; Salmivalli et. al., 1999).

2.1.2.5. Personalidad y problemas de conducta tempranos y persistentes

Se ha realizado diversos estudios con el fin de establecer aquellas características de la personalidad más propias de los implicados en el acoso escolar, especialmente de los agresores.

Los resultados subrayan que se trata de jóvenes con altas puntuaciones en extraversión, neuroticismo y psicotismo (O Moore, 2001) y una tendencia muy baja a la cooperación (Rugby, 1997). Además, se ha identificado que los acosadores tienden a ser muy fríos emocionalmente y altamente manipuladores en situaciones sociales puntuando muy alto en psicopatía infantil, que es un

estilo interpersonal y experiencias afectivas deficientes acompañado de un comportamiento impulsivo e irresponsable (Sutton et. al., 1999).

Desde el modelo de los “cinco grandes”, es imprescindible analizar el factor de personalidad “Conciencia” definiéndolo como aquel factor que comprende autonomía, orden, precisión, perseverancia, cumplimiento de normas y compromisos (Del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006). Este factor parece estar regulando los comportamientos e iniciativas de los agresores dentro de las dinámicas de agresión y acoso escolar. Es decir, que el factor conciencia es aquel que discrimina mejor el perfil del agresor en la dinámica del acoso, obteniéndose mayores niveles de agresión cuando está este factor menos presente en la personalidad del alumno (Fajardo, León del Barco, Polo del Río, Felipe, Palacios y Gómez, 2014).

Respecto a los trastornos de la conducta relacionados con la dinámica de acoso, el más estudiado ha sido el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. En este sentido, diversos estudios han sugerido que la tendencia a implicarse en actos abusivos podría estar relacionada con un déficit en las funciones ejecutivas del cerebro o a déficit neurológicos (Morgan y Lilienfeld, 2000; Seguin et. al., 1999) que justificarían el bajo autocontrol, las dificultades observadas en autoregulación y los problemas de atención (Cornell, 2003; Schwartz et. al., 1998; Wolke et. al., 2000).

En México, Saucedo, Ruiz y Roque (2011), encontraron que el acoso escolar se asocia con trastornos psiquiátricos en todos los implicados, de los cuales la mayor parte son varones. Quienes muestran una participación como víctimas y agresores presentan más psicopatologías, principalmente trastornos externalizados como Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, el Trastorno Oposicionista y de conducta, por otro lado el que solo participa como agresor presentan trastornos internalizados o de ansiedad y en el caso de las víctimas más trastornos de ansiedad.

En España, Atienza, Balaguer y García (2000), afirma que los trastornos psicopatológicos que favorecen la violencia escolar son fundamentalmente cuatro: a) el trastorno de conducta, que implica un patrón conductual caracterizado por la presencia de agresiones recurrentes a personas o animales, destrucción de propiedad y violaciones repetidas a las normas; b) el trastorno negativista desafiante, que se caracteriza por un patrón recurrente de conductas negativistas y desafiantes, desobediencia y hostilidad frente a las figuras de autoridad; c) el trastorno explosivo intermitente, que se caracteriza por la presentación de episodios aislados de agresividad, violencia o destrucción de la propiedad y, d) el trastorno adaptativo con alteración mixta de la emoción y conducta.

2.2. Factores de socialización

Además de los factores individuales expuestos, existen otros factores relacionados a la socialización de los escolares que predicen en alguna medida la aparición del acoso escolar. Se ha visto conveniente dividirlos en factores grupales, escolares y familiares, puesto que, de esta manera, se cubren todos los ámbitos de socialización en los que se desenvuelve el niño. Estos factores serán los que se desarrollarán en el presente apartado.

2.2.1. Factores familiares

Para Uribe (2012), las familias revelan las características del contexto social y son escenarios elementales para la construcción de subjetividades y proyectos de vida, ya que fomentan y reproducen la cultura. Es una antesala a la vida social, por lo que se configuran como un factor de riesgo si no se adecúan a los modelos básicos para una apropiada formación de los niños. Por este motivo, la participación de la familia en la disminución de la conducta agresiva en el contexto del acoso escolar se hace imprescindible (Mendoza, 2017). También es el principal factor de protección, pues forma la red vital de relaciones y fuentes de apoyo en las que se recogen las normas de convivencia, que luego

se manifestarán en los ámbitos escolares y sociales (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

- Teniendo en cuenta lo anterior, Morton (1987) señala diversos factores de riesgo familiares que están implicados en la agresividad infantil:
- La desestructuración familiar provoca que algunos roles sean cuestionados por los niños, bien por la ausencia de alguno de los progenitores o por la escasa de atención de los padres a sus hijos.
- Los malos tratos y el modelo violento provocan que el niño aprenda que la violencia puede ser una forma de interacción para solucionar conflictos.
- Los modelos de crianza fundamentados en prácticas muy débiles o muy rígidas y punitivas están en la base del desarrollo de conductas desadaptadas.
- La carencia de afecto entre los padres produce malestar e inquietud en sus hijos que puede expresarse en forma de conductas agresivas.

Por su parte, Smith (2000) describe la existencia de tres importantes factores vinculados a la familia y que condicionarán notablemente que un niño se convierta en víctima o agresor: a) la ausencia de calidez y afecto entre padres y, en general, en el grupo familiar durante los primeros años de la vida del niño; b) la existencia de violencia física o psicológica en el núcleo familiar y, c) la inexistencia de un entorno de normas y guías sobre la conducta.

Además de los aspectos señalados, son muchos los factores relacionados con el entorno familiar que se ha estudiado de forma específica en relación con el acoso escolar. Se presentan a continuación, los más relevantes.

2.2.1.1. Nivel educativo de los padres

En cuanto al nivel de escolaridad de los padres, los estudios señalan que los niños implicados en el acoso escolar en el rol de víctimas suelen provenir de familias con una menor formación (Prodócimo, et al. 2014), asimismo existe menor riesgo de que el menor desempeñe el rol de agresor cuando la madre ha

terminado la enseñanza secundaria y un mayor riesgo cuando el padre trabajo por cuenta propio o está desempleado (Álvarez-García et al., 2015; Magklara et al., 2012)

En Brasil, Oliveira, Lossi, Lopes, Mariano y Carvalho Malta (2012), encontraron que no se puede ignorar los factores contextuales, como la escolaridad materna para explicar el fenómeno del acoso escolar. En su estudio participaron 109,104 estudiantes de escuelas públicas y privadas, localizadas en zonas urbanas o rurales, en todo el territorio brasileño, observando que la variable “ninguna escolaridad materna” fue más prevalente para la victimización.

En EEUU un estudio reciente sobre la victimización por el bullying, el estatus socioeconómico y las características de comportamiento de los estudiante del 12avo grado, reflejó que alumnos con madres de menor escolaridad mostraron niveles más elevados de victimización (Fu, Land, y Lamb, 2013).

Por otro lado, la relación entre la ocupación del padre y su escolaridad permiten establecer las herramientas para la educación de valores y principios hacia sus hijos, el poco tiempo que puedan dedicarle a este aspecto puede marcar la diferencia en el desarrollo de un hijo agresor y victimario. (Blandin y Chimbo, 2013; Brito, 2017; Piñero, 2010).

Cabe destacar que son necesarios más estudios comparativos para comprender mejor la relación entre la escolaridad de los padres y la participación en situaciones de bullying.

2.2.1.2. Número de hermanos

Sobre este apartado no es mucha la literatura referida, pero es importante resaltar lo explicado por Prodócimo et at. (2014), quienes señalan que existe una inclinación a que los niños sin hermanos o con un solo hermano o hermana estén menos involucrados en la dinámica del acoso escolar y, que los niños con un mayor número de hermanos están más propensos a ser víctimas.

En una investigación realizada por Piñero (2010), se observó diferencias en los niveles de violencia según el número de hermanos/as que tiene un niño o niña. Los niños/as más violentos son los que tienen mayor número de hermanos, aumentando progresivamente los niveles de violencia física y amenazas conforme aumentaba el tamaño de la familia, es decir que los niños menos agresivos con los que tiene solamente 1 o 2 hermanos/as, los niños con niveles graves de violencia verbal y psicológica serían los que tiene 3 hermanos/as, y finalmente, los que ejercen una violencia severa tienen 4 o más hermanos/as. Datos similares a estos han sido puestos de manifiesto en algunos estudios (Sheline, 1994; Wolke y Samara, 2004). Estas investigaciones han mostrado que el hecho de que exista un grupo numeroso de hermanos en una familia, se relaciona con mayores niveles de violencia en el ámbito escolar, así como con otros problemas de conducta y de ajuste psicosocial.

Por otro, se han identificado mayores niveles de asilamiento, impopularidad y problemas relacionales en el entorno escolar, en hijos únicos en comparación con aquellos que tenían algún hermano o hermana (Cangas, Gásquez, Pérez, Moldes y Rubio, 2007; Duncan, 1999). Paralelamente, otros estudios han mostrado que la protección por el hecho de tener hermanos se produce siempre que el grupo no sea muy numeroso encontrando que, en grupos numerosos, el riesgo de violencia y victimización aumentaba, pudiéndose relacionar estos datos con un aumento en la conflictividad dentro de la familia (Eriksen y Jensen, 2006).

Según Snyder et al., (2005) la composición de la fratría de un sujeto puede influir en las formas de adaptación psicosocial y en el aprendizaje de habilidades sociales que van a condicionar el comportamiento en el entorno escolar y cómo el grupo de iguales se va a comportar hacia el sujeto. Del mismo modo Eriksen y Jensen, (2006) afirman que el número de hermanos y hermanas elevado puede resultar en rivalidad, aumentando las posibilidades de aparición de situaciones de victimización en la fratría que a su vez pueden trasladarse al entorno escolar.

2.2.1.3. Nivel socioeconómico

A pesar de que Olweus (1998) señalara que las condiciones económicas y sociales de la familia no estarían enlazadas con el nivel de agresividad del niño, posteriormente algunas investigaciones han establecido relación entre el acoso escolar y el nivel socioeconómico familiar. En este sentido, se ha afirmado en repetidas ocasiones que las víctimas crónicas de acoso (durante la primaria y secundaria) suelen provenir de familias con menor nivel que sus acosadores, incrementándose la probabilidad de que padezcan conductas de abuso severas (Garaigordobil, Martínez y Páez, 2015; Machado, Madalena, de Moraes, Bertazzi y Rossi, 2015; Menzer y Torney-Purta, 2012; Peguero y Willians, 2013).

De acuerdo a lo encontrado por Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun (2004), los niños pertenecientes a un nivel socio económico bajo, perciben frecuentemente una relación de agresión e intimidación, debiéndose a que en dicho contexto hay más exposición a actos violentos, y por lo tanto hay en éste más tolerancia a las distintas formas de maltrato (Palacios, 2000), en la misma línea Machado et al., 2015; Elgar et al., 2013 relacionaron la desigualdad de ingresos y la proporción de pobres con mayor riesgo de intimidación.

Por otra parte, según Blandin y Chimbo (2013), los bajos ingresos familiares acarrearán carencias materiales y estados de frustración y envidia en los niños y jóvenes lo cual puede traducirse en manifestaciones de conductas agresivas contra los compañeros. En cuanto a las víctimas del acoso escolar, los alumnos de escasos recursos económicos también pueden presentar humillaciones y ser objeto de burlas por sus carencias. (Piñero, 2010; Trávez García y Vaca Rengifo, 2014).

2.2.1.4. Manejo de disciplina

Las estrategias disciplinarias parentales positivas, revela a lo largo del tiempo, habilidades relacionadas con el apego, el cariño y el afecto, el control de las emociones, la empatía, la comunicación y el sentido de responsabilidad, entre otras. Es necesario remitirse a Bandura (1973), quien plantea que los padres son: a) modelos del comportamiento y b) reforzadores de ciertos comportamientos de sus hijos. Un ejemplo derivado de esta teoría es el conocido modelo de parentalidad coercitiva de Patterson (Patterson, De Baryshe y Ramsey, 1989), según el cual, los padres modelan e inconscientemente fortalecen las conductas agresivas de sus hijos cuando responden sin coherencia a sus peticiones o cuando se niegan inicialmente a aceptarlas, pero lo hacen al final por exasperación ante la persistencia de sus hijos; así se crea un ciclo coercitivo de parentalidad.

En la misma línea, Olweus señala que la violencia llama a la violencia. Por ello, es muy importante definir de forma clara los límites a respetar y las reglas a seguir, pero no es educativo recurrir al castigo físico y a métodos similares (Olweus, 1998, p.39).

Cuando se habla del control de la disciplina en casa, por lo general, se establece un continuo entre actitudes severas, intermedias y permisivas. A continuación, se citarán distintos autores que han encontrado asociación entre algunas de estas actitudes con el acoso escolar, ya sea con el rol de víctima o de acosador.

De acuerdo a lo encontrado por Loeber (1983), los predictores más relevantes de la agresividad infantil son: el castigo severo, la falta de cariño y la educación con prácticas disciplinarias incoherentes. En este sentido, se ha identificado que las prácticas educativas familiares especialmente rígidas y punitivas están presentes en la historia tanto de los niños agresores (Weiss et. al., 1992), como de las víctimas (Schwartz et. al., 2000), señalando que los modelos familiares violentos incitan a que el niño aprenda que usar la violencia es eficaz para lograr objetivos y que cree una visión del mundo como un lugar

hostil, lo que conduce a altas tasas de reacción agresiva, rechazo de los compañeros y la aparición de rasgos de víctima-acosador.

En este mismo sentido, López y Ramírez (2017) defienden que los estilos educativos indulgentes o carentes de normas, además de brindar a los hijos actitudes competitivas, están asociados a los comportamientos violentos. Tener padres excesivamente permisivos o autoritarios, que no han transmitido apoyo suficiente, hace que los niños se sientan con poder sobre otros, lo que los lleva a acosar para alcanzar protagonismo (Oliveira, et al., 2016). Más concretamente, se subraya que aquellos estilos familiares caracterizados por prácticas de crianza incongruentes, sin supervisión de la conducta infantil y con una alta sobreprotección materna y prácticas autoritarias paternas serían los más fuertemente relacionados con el acoso escolar, tanto en el rol de víctimas como de acosador (Cerezo, Sánchez, Ruíz y Areense, 2015).

Finalmente, el estilo de crianza negativo de los padres influye directamente sobre la posibilidad del escolar para convertirse en acosador, víctima o tener ambos roles. El castigo físico y psicológico, junto a la sobreprotección parental inducen a que los estudiantes desempeñen el rol de víctima/acosador; y si a esto se le agrega el conocimiento de prácticas positivas de crianza de los padres, surge una incoherencia que provoca en el escolar, el rol de víctima (Mendoza, 2017).

De acuerdo a la evidencia explicada anteriormente, se puede establecer vinculación entre las formas de control de la disciplina y el acoso escolar, siendo las de mayor severidad y permisividad las que se comportan como factores de riesgo, tanto para el caso del acosador como de la víctima.

2.2.1.5. Vínculos afectivos- Teoría del Apego

Para García y colaboradores (2013), la relación entre padres e hijos empieza en el mismo momento de la concepción, tanto para la madre como para el padre. El afecto y comunicación que perciben los hijos de sus madres se

relaciona con la victimización. El rechazo, la aversión y la crítica que perciben del padre, junto a la falta de afecto y comunicación de la madre, constituirían un factor de riesgo en la agresión. Una relación buena con los padres apoyada en la expresión positiva de los sentimientos, es un factor de protección frente a la victimización en la escuela. (León, Felipe, Polo y Fajardo, 2015; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008).

Un modelo teórico fundamental para explicar la relación entre el progenitor y el hijo es el modelo del apego. Bowlby (1988) sostiene que el tipo de apego que se da entre el cuidador primario y el niño durante los primeros años de vida, conforma las bases del modelo de funcionamiento interno, que continúa influyendo en el desarrollo del niño y en su conducta a lo largo de su vida. En este sentido, diversos estudios han mostrado que el vínculo emocional inseguro predice el desarrollo de relaciones más agresivas y difíciles con los iguales. Por ejemplo, Turner (1991), informó de que los niños con una relación de apego inseguro tienen comportamientos más agresivos con los iguales a la edad de 4 años. Asimismo, Myron et. al. (2004), encontraron que, tanto los acosadores como las víctimas, tenían una mayor probabilidad de tener vínculos de apego inseguros cuando se les comparaba con los niños no involucrados en conductas de acoso.

2.2.1.6. La comunicación

Para Bernal y Rivas (2011), la cohesión familiar posibilita que los padres puedan comunicarse de manera clara y coherente. Estas familias poseen mejores condiciones para transmitir valores a sus hijos. En general, la comunicación es más positiva en familias unidas y es un factor predictor de adaptación social, desarrollo de competencias sociales y conductas prosociales. En el polo opuesto, un clima familiar con problemas de comunicación es un factor de riesgo para la participación en el acoso escolar, ya sea como acosador o como víctima (Jiménez 2012; Ovejero, 2014).

Perry y colaboradores (2001) desarrollaron un esquema de relación familiar fundamentado en los estilos de comunicación entre padres e hijos. Algunas combinaciones de progenitor-hijo pronostican un esquema de comportamiento agresivo y, otras, de victimización. Los mecanismos de afrontamiento debilitados predicen un comportamiento de víctima cuando se combinan con la sobreprotección, el control psicológico o el control físico coercitivo por parte de los progenitores. En el sentido opuesto, los mecanismos de afrontamiento desafiante y/o evitativos predicen comportamientos agresivos cuando se combinan con un control físico coercitivo. Según Cava (2011), las víctimas de acoso escolar que cuentan con recursos psicosociales, como la adaptación psicológica y la comunicación óptima con sus padres, perciben la ayuda proveniente de sus profesores y muestran integración en su grupo de iguales.

2.2.1.7. Clima familiar y presencia de conflictos

El clima familiar se refiere al ambiente conformado por las relaciones entre sus miembros y que se hace visible en la frecuencia e intensidad de los conflictos. Se ha comprobado que el clima familiar tiene un efecto protector de la violencia escolar, puesto que fortalece la adaptación social y permite la transmisión de pautas y normas culturales de padres a hijos (Ostrov y Bishop, 2008). En consonancia, Previoses y colaboradores (2013) establecen que el tipo de familia en la que crece el niño puede repercutir en el desarrollo de conductas de violencia escolar. El niño puede mostrar actitudes agresivas como una forma de manifestar su sentir ante un entorno familiar poco afectivo, donde existen escenarios de ausencia de alguno de los padres, violencia o abuso.

Las relaciones que se instauran en la familia parecen influir en las conductas que los hijos expresan en sus vínculos sociales, en la competencia social y, por ende, en el rechazo dentro del grupo de iguales (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000; Musitu y Cava, 2007, 2002; Musitu y García, 2004). Dicho de otro modo, los padres que resuelven los conflictos familiares a través de la violencia verbal y física favorecen que los hijos utilicen estas mismas estrategias

en otros contextos de interacción en la escuela (Eisenberg et al., 2003; Ingoldsby et. al., 2001; Ovejero, 2014; Santoyo y Frías, 2014; Smith y Binney, 1993; Stocker y Youngblade, 1999). En el sentido inverso, la calidad de las interacciones entre los miembros de la familia protege al niño de involucrarse en comportamientos violentos en la escuela (Estévez et al. 2008; Lila, Herrero y Gracia, 2008).

En esa misma línea, se realizaron investigaciones que revelaron la vinculación estrecha del acoso entre hermanos y el acoso escolar. Acosar a los hermanos era un predictor de ser lo mismo en el colegio y ser acosado era predictor de convertirse en víctima (Furlong et. al, 1996; Wolke y Samara, 2004).

2.2.1.8. Actitud frente al acoso

La actitud que los padres toman frente a las situaciones de acoso es determinante para valorar las consecuencias que estas puedan tener en los niños. Al respecto, Piñuel (2007) señala que los padres suelen emitir cinco tipos de mensajes tóxicos a los niños acosados: negar la versión que el niño ofrece sobre la violencia que sufre, mostrar al niño que estas situaciones siempre han sucedido y les permiten madurar y les prepara para la vida, señalarle la necesidad de responder de forma violenta frente a los que le acosan y, dejar que pase el tiempo. De la Caba y López (2013) determinaron que la solución que las familias dan para enfrentar potenciales agresiones sufridas por sus hijos, puede ser diferente según el tipo de agresión recibido. En general, los padres no se desentienden, ni subestiman las situaciones de agresión, especialmente si se trata de una agresión directa o de ciberacoso. Pero ante estos dos tipos de violencia las tendencias son diferentes. La estrategia activa de solucionar la situación dentro del entorno familiar, sobre todo ayudando a pensar alternativas, predomina en los casos de agresión directa. En cambio, los recursos que se utilizan en el caso de ciberacoso no parecen ser suficientes. Ante estas situaciones, la búsqueda de ayuda en otras instancias, ya sea acudiendo al centro educativo o denunciando los hechos a la policía, se presenta como respuesta mayoritaria. En las situaciones de acoso relacional, si bien prevalece

la opción de solucionar el conflicto dentro de la familia, también tienen un cierto peso las estrategias pasivas como minimizar el problema y desentenderse. Esto podría revelar que las situaciones de ataque a la privacidad y las situaciones de exclusión adquieran una relevancia menor o se consideren parte de las contingencias del desarrollo vital.

2.2.2. Factores grupales

Se refieren a las características del grupo de pares en el que se desenvuelve el niño. Es de gran importancia para la comprensión del fenómeno del acoso escolar reconocer las posiciones y relaciones que tienen y establecen los sujetos involucrados dentro del grupo, dado que el acoso escolar se inicia, desarrolla y mantiene como un proceso colectivo.

Entre las características del grupo se pueden identificar el poder y estatus que ejercen sus miembros que, de alguna manera, modulan la forma en la que se presenta el acoso escolar, la red social que mantiene cada alumno y la identificación negativa con el grupo.

2.2.2.1. Poder y estatus

Una de las principales problemáticas asociadas al acoso escolar es que este suele ser asumido por los jóvenes como una forma legítima de posición social y de instauración del orden en las relaciones (Riaño, 2008). Es decir, muchos acosadores actúan bajo la creencia de que la agresión es un medio de interacción que les proporcionará alto estatus en su grupo. Es así que las conductas de acoso se refuerzan cuando el grupo confiere al acosador, poder y estatus.

Sin embargo, existen puntos de vista dispares en relación a lo anterior. Por un lado, algunas investigaciones han caracterizado a los acosadores como individuos muy integrados a los grupos sociales y con tendencia a figurar como líderes, mientras que las víctimas suelen ser sistemáticamente rechazadas

ubicándolas al margen de la red social. Otros hallazgos señalan que en general acosadores y víctimas experimentan diferentes niveles de inadaptación social pero, en el caso de los estudiantes acosados, esta condición es mucho más acentuada ya que suelen ser más pobres en el ajuste emocional y social, presentan peores relaciones con sus compañeros, experimentan un mayor sentimiento de soledad y tienen más dificultades para hacer amigos (Ávila, Marengo y Tilano, 2013; Mora-Merchan, 2005). En esta dinámica donde se pone a prueba el estatus de cada miembro en el grupo es en la que los estudiantes victimizados experimentan sentimientos de vergüenza e inferioridad, mientras que los acosadores suelen reconocer que atacan a sus compañeros para conseguir un mayor nivel de poder dentro de las relaciones sociales.

En consecuencia, en el acoso escolar está implícita una relación vertical de poder entre el acosador y la víctima, situación que se hace patente identificable en referencia al grupo social.

2.2.2.2. Mecanismos del grupo o variables moduladoras

Son diversos los mecanismos que activan, mantienen y alimentan los procesos de acoso en los grupos de iguales. La influencia del líder y las consecuencias que obtienen sus actos se han considerado como relevantes para explicar sus actitudes y las reacciones de víctimas y observadores. En esta parte se repasarán algunos puntos principales respecto a los mecanismos o variables que funcionan al interior del grupo y modulan la presencia del acoso escolar.

Existe una tendencia en el agresor a procurar que su influencia se instale en el grupo y, de esta forma, impedir la reacción de la víctima a través el contagio social que trasmite al grupo con su poder y dominio (Olweus, 1998; Defensor del Pueblo, 2007). Busca dominar y manejar a otros miembros para que no interfieran en el acoso e, incluso en ocasiones, puede llegar a acrecentar la crueldad de sus ataques con el fin de dejar patente al resto de los miembros su dominio frente a la víctima. Es por esto que los observadores prefieren estar al lado del más fuerte antes de ser víctimas. Además, cuando el grupo observa que

el acosador logra sus objetivos fácilmente sin recibir sanción por sus acciones, se refuerza la actitud positiva grupal hacia el acoso, justificando que lo que sucede es difícil de cambiar o porque la víctima se lo merece (Aviles, 2003).

Por otro lado, Salmivalli y Voeten (2004) ponen el énfasis en que la tendencia a ayudar, ignorar la situación o sumarse a la agresión depende, en gran parte, de cómo reaccionen los otros miembros del grupo, siendo claves las normas y la presión grupales. Ojala y Nesdale (2004) identificaron que el acoso escolar es más aceptable cuando el daño se dirige hacia un miembro de un grupo diferente especialmente si este es percibido como una posible amenaza al grupo primario. Asimismo, el comportamiento de un miembro depende en gran medida del patrón de conducta que es aceptado por el resto de los miembros, de forma que si se da una conducta hostil, el grupo consiente este tipo de socialización.

La competencia social es una variable que modula la aparición del acoso escolar. Implica el desarrollo de comportamientos y habilidades como saber escuchar, exponer, compartir ideas, confiar en otros y respetar a los demás. En niveles bajos aumenta la probabilidad de comportamientos agresivos, disruptivos y de instigación al conflicto, lo que puede provocar el rechazo del grupo. En niveles altos permite crear y mantener el éxito de las relaciones de los escolares a través de conductas prosociales y de cooperación, lo que aumenta la aceptación grupal (Gómez, Romera y Ortega, 2017).

2.2.2.3. Red social

La estructura de las redes de iguales puede ser un escenario de tensiones interpersonales donde las prácticas del maltrato constituyen un fenómeno de dominio-sumisión que sistemática y repetidamente implica el desarrollo del acoso escolar (Avila, Marengo y Tilano, 2013). Según Besag (1989) en las redes sociales, las dinámicas de grupo tienen que ver con: a) el poder y el dominio; b) la cohesión y comunicación entre los miembros; c) la popularidad y el liderazgo y, d) la integración o exclusión de los miembros. Todas estas características entran en juego en una situación de acoso escolar.

Hay procesos dentro de una red social que hacen que la dinámica del acoso se instale y asegure al mismo tiempo que la alimentan, mantienen o se extingue en algunos casos. Mendoza (2006) menciona los siguientes: a) algunos niños quieren ser aceptados en el grupo de acosadores para sentir protección y pertenencia; b) en los momentos de contacto inicial, las víctimas pueden percibir que deben sufrir agresiones con el fin de lograr un rol dentro del grupo y ser aceptado y, c) los acosadores reciben un permanente refuerzo grupal ya que el grupo acepta sus conductas y se perciben a sí mismos como populares.

Por todo lo expuesto, queda claro la relevancia de contar con una red social amplia y saludable. Es decir, tener amigos dentro del grupo o no tenerlos, es decisivo para estar o no en una posición de riesgo en el acoso. La cantidad y calidad de la red social es un factor importante. Así, la mayor vulnerabilidad al acoso escolar se presenta en alumnos aislados en el aula quienes suelen recibir menos apoyo de sus compañeros (Defensor del Pueblo, 2007) y presentan menos relaciones interpersonales en la escuela (Cava, 2010; Cerezo y Ato, 2010; Fox y Boulton, 2006; Salmivalli y Isaacs, 2005).

Es por todo esto que el valor del trabajo en grupo ha sido subrayado como instrumento para el desarrollo de habilidades y valores sociales que previenen el acoso escolar (De la Caba Collado, 2011) ya que facilita prácticas de ayuda y apoyo que estimulan la convivencia, sobre todo en las situaciones de aula con diversidad personal, social y cultural (Díaz-Aguado, 2003; Shulman, Lotan y Whitcomb, 1999). Al respecto, León, Gonzalo y Polo (2012) encontraron que una intervención basada en técnicas de aprendizaje cooperativo reduce la frecuencia, esencialmente, de las agresiones de exclusión social.

2.2.2.4. Identificación negativa con el grupo

Chaux (2003) señala que la mayoría de niños y adolescentes que no aprenden a resolver conflictos de manera pacífica se inclinan hacia el aislamiento y la evitación de situaciones sociales (asumiendo una condición de vulnerabilidad) o buscan la forma de imponer sus objetivos sin importar el

mecanismo (en calidad de posibles acosadores). La presencia de conductas antisociales está determinada por la interacción de las características intrínsecas del individuo con las influencias provenientes de los diferentes grupos humanos.

En este punto se subraya la importancia de los contextos en los que crecen los niños, especialmente en los que se ha naturalizado la violencia y los medios coercitivos, punitivos y agresivos en la interacción como una forma de educar, defenderse y poner límites. Para Baró (2003), la gran mayoría de actos violentos no se relacionan con condiciones psicopatológicas de los individuos, sino que son cometidos por personas que son funcionales en los contextos en los que se desenvuelven y que se comportan normalmente de manera amable en su vida diaria, pero que ante determinadas ideologías con las que se identifican y con las cuales construyen percepciones sobre peligrosidad, exclusión o injusticia (o las creencias y prejuicios establecidos frente a los diferentes grupos sociales) pueden llegar a ejercer comportamientos violentos de toda clase, entre ellos el acoso escolar. De esta manera, un factor facilitador del acoso escolar es una identificación negativa con el grupo de referencia.

2.2.3. Factores escolares

La institución educativa es responsable de la formación y la seguridad de sus estudiantes durante el tiempo que permanecen en ella. Los escolares están de 6 a 7 horas diarias en promedio, 5 días a la semana, tiempo suficiente para establecer un ambiente que repercuta positiva o negativamente en el futuro de su vida. Debido a las condiciones laborales, muchas familias han dejado de cumplir o cumplen con dificultad, su rol formador y lo han traspasado al colegio (Amemiya et al. 2009). Es por eso que los colegios deben perseguir ser espacios de aprendizaje donde se interioricen hábitos y actitudes positivas. De esta manera, la convivencia escolar no es únicamente un fin sino también un medio educativo que facilita la adquisición de valores propios de una sociedad democrática (Campo, 2000).

Por ello, las investigaciones sobre la influencia de las características del centro escolar en el surgimiento de la violencia, ponen en evidencia que la

calidad del clima educativo y social de las escuelas y la relación entre sus miembros influye significativamente sobre el acoso escolar.

A continuación, se expondrán los factores específicos que se relacionan con el acoso escolar.

2.2.3.1. Éxito Escolar

La mayor parte de estudios muestran que el bajo rendimiento académico es un factor de riesgo para el rol de agresor y que los agresores tienden más a repetir el curso que quienes no están vinculados en la dinámica de acoso escolar o que las víctimas; como también se ha relacionado a los agresores con ausentismo, cambios de clase y expulsiones (Bradshaw et al., 2013; Shetgiri et al., 2012 y Nocentini, et., 2010).

En este sentido, se ha encontrado que, en términos de éxito académico, puntuaciones altas en rendimiento académico disminuyen la probabilidad de participar en la intimidación, tanto como agresor, como víctima, mientras que quienes participan en el acoso suelen presentar puntuaciones bajas en rendimiento académico (Atik y Guneri, 2013; Moon y San Miguel, 2013).

Al respecto, Olweus (1978) concluyó que aquellos escolares que se autocalificaban como acosadores tenían un rendimiento académico inferior al promedio y que, además, tenían actitudes negativas hacia los profesores y trabajos escolares (Andreou, 2004; Nansel et al., 2001).

2.2.3.2. Desigualdad y entorno social

Lejos de centrar exclusivamente la atención de los problemas de acoso escolar únicamente en los alumnos, existen planteamientos que buscan situar las causas de la violencia escolar en la llamada violencia estructural (Galtung, 1998). Este tipo de violencia que no se expresa a través de conductas observables, es producto de la incapacidad del sistema social para abarcar las

necesidades educativas, es decir, de brindar enseñanzas necesarias para el desarrollo personal de los niños y su integración en la sociedad. De este modo, se plantea la violencia escolar como reacción al desengaño que tienen los alumnos al no ver satisfechas sus necesidades dentro de la escuela.

Diversas investigaciones explican que en los colegios ubicados en zonas urbanas socialmente desfavorecidas, existe mayor incidencia de indisciplina y de victimización que en zonas rurales. Del mismo modo, otros estudios también han mostrado que hay notables diferencias entre colegios con características socioeconómicas similares (Gottfredson y Gottfredson, 1985; Blaya, 2002).

En Francia, Debarbieux (2003) observó que ciertos colegios de nivel socioeconómico bajo, cuentan con mejor clima que aquellos de niveles socioeconómicos más acomodados. Esto puede deberse a que existe una cultura que trata clara y sistemáticamente la violencia escolar. Además, la relación y coordinación permanente con los servicios sociales de la zona, pueden ayudar a supervisar y mantener la seguridad en los alrededores (Hirshi, 1985).

En otras investigaciones realizadas en España se encontró que el acoso escolar es más frecuente en los colegios privados/concertados que en los públicos (León del Barco, Castaño, Gómez y López Ramos, 2011; Garaigordobil, Martínez y Páez, 2015).

En consecuencia, se puede afirmar que no existen datos concluyentes sobre la presencia del acoso escolar determinada por el nivel socioeconómico, la ubicación del colegio y la administración privada o pública.

2.2.3.3. El tamaño y la estructura del centro educativo

La institución educativa es el primer espacio público encargado de promover la buena convivencia basada en la confianza, el respeto mutuo y la equidad para el desarrollo de las interacciones presentes y futuras. Asimismo,

es el ambiente tangible que brinda aprendizajes a los niños y adolescentes para iniciar su vida en comunidad (Sono, 2015).

Explorando los elementos referentes a la estructura del centro educativo, Grisas (1993) y Debarbiux (1997), coinciden en señalar que el número de alumnos acogidos en las instituciones educativas influye sobre el clima general, especialmente en colegios que se desarrollan en un entorno social desfavorecido. Para Blaya (2001), lo más determinante es la política y estructura organizativa de la dirección de los centros. Así, las instituciones con edificios grandes o separados por una calle, muestran mayores dificultades y la prevención del acoso escolar depende sobre todo de las estrategias del equipo de dirección para vigilar y controlar. En este mismo sentido, Felson (1994) agrega que las escuelas con edificios grandes, varias entradas y escaleras requieren más vigilancia, ya que, pueden favorecer que se produzcan más desórdenes que en los edificios pequeños. El tamaño de la institución educativa está relacionado con el incremento de problemas de vandalismo siendo el vínculo entre alumnos y adultos más distantes, perjudicando el desarrollo del sentimiento de pertenencia, punto primordial para promover un clima social con escasa violencia. Al respecto, Gottfredson y Gottfredson (1985), sugirieron la creación de unidades más pequeñas dentro de cada institución, de acuerdo a los niveles de enseñanza, para fomentar la interacción entre los distintos agentes del colegio.

Sobre este punto, se puede concluir que las instituciones educativas más grandes y con estructuras más complejas posibilitan la aparición de violencia escolar y, por consiguiente de acoso, ya que por sus dimensiones resulta complicado abarcar una óptima vigilancia.

2.2.3.4. El sistema de gestión de la disciplina

Se ha demostrado que contar con un sistema de gestión de la disciplina sancionadora, reglas poco claras y la aplicación incoherente e irregular de las normas disciplinarias son factores fundamentales del incremento de comportamientos agresivos, del absentismo y del vandalismo en los colegios

(Debarbieux, 1997; 1999; Mayer, 1995; Olweus, 1993). Por el contrario, fomentar la motivación, el apoyo positivo y las conductas pro-sociales es más eficaz para mitigar los problemas de disciplina que un sistema rígido y opresivo. Este último tipo de gestión puede provocar hostilidad y fomentar al desarrollo de una cultura de oposición al sistema escolar y a sus integrantes.

Taylor y colaboradores (1997) subrayan la importancia de contar con reglas congruentes con los problemas y con las edades de los alumnos. El elemento esencial para prevenir el abandono y la violencia escolar es la aplicación racional de las reglas a todos los alumnos y por parte de todos los profesores.

Los estudios de Olweus (1993) determinaron que la gestión de la disciplina era más eficaz cuando se incluía a los alumnos en los procesos de elaboración del sistema de disciplina. Un elemento imprescindible para que se establezca un buen sistema es que los docentes promuevan relaciones personales con los alumnos y con los demás docentes del centro escolar.

En conclusión, una gestión de la disciplina demasiado estricta, unas reglas y expectativas poco claras o una aplicación incoherente de las normas son factores que fomentan comportamientos agresivos en los alumnos. Por el contrario, el consenso de un sistema de disciplina con normas coherentes y justas en el colegio es uno de los factores escolares que más influencia positiva tienen en el clima escolar (López y Ramírez, 2014).

2.2.3.5. La influencia de la dirección

Según Debarbieux (1997) y Smith (2000), los equipos de dirección de las instituciones educativas tienen un papel muy importante en el clima escolar y garantizan la eficiencia de los programas de prevención contra la violencia. En relación a esto, Low y Van Ryzin (2014) encontraron que el clima escolar predecía cambios importantes en la actitud de los alumnos hacia el acoso escolar. Así, cuando los estudiantes percibían un clima escolar positivo se registraban niveles menores de victimización que cuando percibían un ambiente

negativo. El trabajo y el aprendizaje para un clima escolar óptimo es una forma de prevenir y minimizar los problemas de violencia ya que este influye en las interacciones entre iguales.

Sin embargo, las particularidades de la escuela tradicional hacen que el abordaje de la violencia se complique. Estas tienden a minimizar el problema procediendo como si no existiera, demuestran la ineficacia para dar respuesta a las situaciones de acoso mostrando una clara predisposición a ayudar únicamente a la víctima dejando de lado al acosador (Díaz-Aguado, 2006).

En esta línea, Olweus (1993) refiere que hay medidas organizativas simples y concretas, como el control de los ambientes del colegio que tienden a disminuir la victimización. De esta forma, una mala inspección por parte de la dirección puede originar la sensación de indiferencia a lo que sucede con los alumnos y puede percibirse como una falta de respeto. En escuelas con climas positivos, los equipos de dirección coordinan la organización del centro y los recursos requeridos para que mejore la eficiencia de los docentes, el aprendizaje de los escolares y el bienestar de todos.

En conclusión, es evidente la influencia de la dirección de las instituciones educativas en la prevención del acoso escolar. Los diversos autores coinciden en que se debe brindar particular atención a los escenarios de acoso escolar y adoptar medidas de prevención al respecto, siendo una de las más importantes la supervisión.

2.2.3.6. La actitud del docente

Es claro e intuitivo establecer que un factor relevante en la aparición del acoso escolar es la actitud del docente. Al respecto, Mendoza et al. (2016), demostraron que el profesor es un agente de cambio que contribuye significativamente a la disminución de comportamientos de acoso mediante estrategias de cambio conductual (ej., seguimiento, autocontrol, coste de respuesta, juego de la buena conducta) y cambios físicos en la clase (ej., control estimular). Asimismo, Cava (2011) explica cómo las víctimas de todos los tipos

de acoso, sobre todo de acoso verbal y relacional, manifiestan mejor ajuste psicológico (más autoestima, menor ánimo depresivo, menor percepción de estrés y menor sentimiento de soledad) cuando perciben apoyo del profesor.

El docente con su comportamiento y su lectura acertada de las necesidades emocionales de sus alumnos, crea un ambiente propicio para que la inteligencia emocional de los escolares puede desarrollarse y para que los fenómenos de acoso sean ágilmente detectados y expulsados de la convivencia (Gómez, Romera y Ortega, 2017). El deseo de los profesores de brindar modelos positivos y de asumir su cuota de responsabilidad de educadores cuando existen problemas entre los escolares posibilita la convivencia y genera un clima de seguridad.

El profesor es un modelo para los alumnos en la medida que los trata como individuos merecedores de interés, respeto y solucionan las circunstancias difíciles antes de que se originen los conflictos. Los escolares que reconocen la competencia del docente son menos susceptibles de maltratar a los otros. Por el contrario, el grado de inseguridad de los profesores repercute negativamente en sus acciones con los alumnos y puede provocar conductas transgresoras (Vettenburg, 2002). Asimismo, los docentes también pueden ser afectados por factores como la victimización de la que puedan ser objeto, los problemas en su desarrollo profesional, la insatisfacción en la relación con sus colegas y el estrés (Vettenburg, 1998).

Otros factores estresantes que se unen a lo anterior, son la existencia de grupos de escolares muy numerosos, la carga de trabajo administrativo o el estado precario de los profesores. Estos fortalecen el sentimiento de inseguridad y pueden provocar un estado de estrés que impide poner en marcha innovaciones importantes para afrontar al acoso escolar (Vettenburg, 2002; Blaya, 2003). Estos sentimientos de insatisfacción generaran posturas rígidas y tensas con los alumnos y perjudican la comunicación, el aprendizaje, la buena convivencia y el ambiente óptimo en el centro.

2.2.3.7. Capacitación de los docentes

Los adultos de las instituciones educativas requieren información elemental sobre la tipología de los fenómenos de violencia o agresividad en los escolares, así como también, sobre la etiología y las formas de prevenirlos, afrontarlos y reducirlos en el aula y en la institución (Olweus, 1991). Deben conocer, además, los organismos y profesionales en los que pueden apoyarse cuando surjan problemas o situaciones difíciles. Cuando los docentes no tienen información sobre los diversos programas, métodos e instancias alternativas a las que pueden acudir, funcionan con prisas y urgencia a los acontecimientos (Smith y Tieber, 2002).

A manera de resumen, Darling-Hammond (2000) indica que los elementos primordiales de la capacitación necesaria del profesorado deberían ser: a) conocimiento y comprensión de los procesos de la violencia; b) habilidades sociales que permitan promover la empatía, la escucha y la negociación; c) métodos de gestión en el manejo del aula; d) técnicas de solución de conflictos; e) técnicas de tipificación de factores de crisis y, g) intervención en situaciones de crisis y después de esta.

3. Estudio de los factores de riesgo/protección en el Perú y Sudamérica relacionados al acoso escolar

Las teorías de los factores de riesgo y protección han surgido con fuerza en los últimos años porque ofrecen variables relevantes a la hora de entender por qué algunos estudiantes padecen acoso escolar y otros no, a pesar de compartir ambientes similares en cuanto a familia, escuela y comunidad. En este apartado, se describirán los resultados más importantes de la investigación en esta área en Latinoamérica y Perú.

En primer lugar, se expondrán por orden cronológico los estudios realizados en Latinoamérica.

En Chile, Potocnjik y Berger (2010), realizaron un estudio sobre las trayectorias de victimización escolar: características y factores de riesgo en adolescentes desde un enfoque ecológico y un modelo longitudinal (dos mediciones con un periodo de intermedio de un año). Se integró información de distintas fuentes de información: compañeros, profesores y los autoinformes de los escolares. Las conclusiones más relevantes fueron:

- Las víctimas fueron mayoritariamente hombres (59.5%) y las víctimas resilientes fueron mayormente mujeres (56%).
- Las víctimas mostraron un perfil desadaptativo, con bajos índices de estatus social, conductas prosociales, elevados índices de agresividad y dificultades psicosociales.
- Los factores de riesgo con mayor peso predictor de la victimización fueron el rechazo social y la presencia de bajas tasas de conductas prosociales percibidas por sus compañeros.
- En el caso de las mujeres víctimas, el rechazo social y las bajas competencias académicas serían los mejores predictores del riesgo.
- En el caso de los hombres, los factores de riesgo asociados a la victimización resultó ser una baja popularidad, informada tanto por compañeros como por profesores.

En México, Velázquez y colaboradores (2011) recogieron asimismo información sobre los factores de riesgo asociados significativamente a la victimización y perpetración en una muestra de 688 alumnos con una media de edad de 13.62 años. Fueron los siguientes: a) en cuanto a la victimización: tener algún defecto físico y la normalización de los padres de las conductas recibidas por sus hijos y, b) en cuanto a la perpetración: la preferencia por los programas de televisión violentos y tener amigos que pertenezcan a pandillas.

Los autores concluyeron que el acoso escolar es un problema real y con un serio potencial para generar secuelas en la calidad de vida de los actores involucrados, por lo que resaltan la necesidad de explorar otros factores asociados al riesgo, especialmente aquellos que son críticos en el origen de este fenómeno.

En Colombia, Cassiani, Gómez, Cubides y Hernández (2014) destacaron como importantes factores de riesgo la disfunción familiar leve y severa y el no compartir tiempo con la madre, así como la sintomatología ansiosa con importancia clínica. Recomendaron la realización de estudios con un tamaño de muestra mayor, además de diseñar investigaciones de seguimiento para validar los resultados y establecer la naturaleza de la asociación entre disfunción familiar, síntomas de ansiedad y acoso escolar.

En Brasil, Prodócimo, Cerezo y Arense realizaron en 2014 un estudio con 2793 estudiantes de entre 10 y 18 años dirigidos a analizar las diferencias en la situación familiar entre implicados y no implicados en el acoso escolar y su relación como factores de riesgo y protección de esta dinámica. Los resultados mostraron que aquellos niños y jóvenes provenientes de familias extensas y no biparentales tenían una mayor probabilidad de verse implicados en conductas de acoso. Los factores de protección que resultaron ser significativos fueron: pertenecer a una familia biparental, tener pocos hermanos y el poseer un nivel de estudios básicos por parte del padre.

En México, Andrade (2015) realizó el estudio de factores de riesgo asociados al Bullying en adolescentes. Los resultados mostraron que los que desempeñaron el rol de víctima pertenecían al sexo masculino, provenían de padres con nivel de estudio secundario, presentaban alta autoestima y conformaban una familia nuclear. Los agresores presentaban nivel de autoestima bajos y pertenecían a familias reconstruidas.

En las siguientes líneas se presentarán las investigaciones sobre factores asociados al acoso escolar realizados en Perú. Cabe señalar que este tipo de investigaciones en este país no son muchos, puesto que generalmente los estudios se han centrado en conocer la incidencia.

En un estudio llevado a cabo por Oliveros y Barrientos (2007) sobre la incidencia y factores de riesgo de la intimidación en 185 estudiantes de cuarto de primaria a quinto de secundaria los resultados señalaron que el único factor de riesgo que mostró asociación con el acoso escolar fue la falta de

comunicación del escolar con la familia y el profesor, mientras que el factor de protección más relevante fue la sensación de seguridad de los estudiantes respecto al colegio.

El mismo año, Romaní y Gutiérrez (2007), afirmaron que los factores que se encuentran asociados a los distintos tipos de violencia son: la edad, el sexo, el vivir en la sierra, las características del colegio, el año educativo, el estado civil de los padres, el nivel de pobreza y el consumo de drogas legales o ilegales. Varios de estos factores han sido confirmados en estudios previos, mientras que otros no habían sido previamente reportados.

Posteriormente, Amemiya et al. (2009), llevaron a cabo una investigación para recoger información sobre el problema del acoso escolar en tres grandes zonas de la sierra del Perú con el fin de identificar los factores de riesgo del acoso escolar en alumnos entre quinto de primaria y quinto de secundaria de colegios privados de las provincias Ayacucho, Huancavelica y Cusco. Los resultados indicaron que la violencia escolar severa se asoció significativamente con la reacción de los padres al conocer el hecho, la repetición de la amenaza a pesar de comunicar las agresiones, la presencia de pandilleros en el colegio, el tener amigos pertenecientes a las pandillas y poseer un defecto físico.

4. Resumen

El segundo capítulo ha versado sobre los factores de riesgo y protección del acoso escolar. Es importante subrayar la necesidad de abordar un problema tan complejo desde una perspectiva ecológica, que considere los diferentes contextos en los cuales se viene desarrollando el niño.

Los factores de riesgo son elementos que aumentan la probabilidad de que un problema se produzca en un momento posterior en la vida de una persona, mientras que los factores protectores son aquellos que reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos y al estrés. Esta aproximación multicausal analiza un conjunto de factores que actúan desde distintos espacios

y que van a intervenir en el inicio, mantenimiento, cambio y extinción de las conductas objeto de estudio.

Desde este enfoque se facilita el reconocimiento de aquellos niños más propensos a convertirse en acosadores o víctimas y cuáles de los distintos factores que se encuentran en el entorno y a nivel individual son los que conducen a tal situación. Los factores de riesgo y protección se van a dividir en dos grandes grupos: los factores individuales y de socialización. Estos últimos a su vez se subdividen en tres: grupales, escolares y familiares.

Los factores individuales se refieren a las características propias de cada estudiante, es decir, lo que les es inherente y personal. Se ha estimado conveniente dividirlos en factores de tipo biológico-evolutivos y psicológicos. En el primer grupo, se consideran a la predisposición bioquímica que denota indicadores como la frecuencia cardíaca o los niveles hormonales y el sexo y la edad, señalándose que son los varones de menos de 12 años los que presentan mayor riesgo. También son relevantes algunos otros factores como la presencia de defectos físicos o la necesidad de apoyo educativo como acrecentadores de vulnerabilidad. En cuanto a los factores psicológicos, es evidente mencionar la agresividad, las dificultades en cuanto a la empatía, la baja autoestima y síntomas depresivos, el déficit en las habilidades sociales y los problemas de conducta tempranos y persistentes, todos ellos como indicadores de riesgo para la implicación en situaciones de acoso escolar.

Los factores de socialización se refieren a los distintos ámbitos en los cuales se desenvuelven los evaluados. Uno de estos subgrupos son los factores familiares. La familia es el primer ámbito de socialización y probablemente el más importante y decisivo en la mayoría de los niños. Entre estos factores se puede mencionar al nivel educativo de los padres, el número de hermanos y el nivel socioeconómico, respecto al cual existe cierto consenso al afirmar que las situaciones de acoso escolar se presentan mayormente en colegios de niveles socioeconómicos bajos. Otras de las variables se refieren al funcionamiento familiar, por ejemplo, el manejo de la disciplina, resaltando que el uso de criterios

más democráticos y no tan severos podría funcionar como factores protectores. Lo mismo ocurre con los vínculos afectivos saludables entre los miembros, así como una comunicación en la cual no se use el control coercitivo. Por otro lado, la presencia de conflictos familiares expresados a través de discusiones y un clima emocional tenso, así como una actitud laxa frente al acoso escolar por parte de los padres funcionan como importantes factores de riesgo.

El segundo grupo de factores de socialización son los factores grupales que analizan las características del grupo de pares en los que el niño se desenvuelve. Entre estos se puede mencionar el status en el cual cada niño se ubica dentro del grupo que puede reforzar conductas de acoso y actitudes pasivas de victimización. Además, existen algunas variables moduladoras dentro del grupo que pueden interferir en la aparición de situaciones de acoso escolar. Es importante resaltar la red social a la que el niño tenga acceso, es decir, los grupos de amigos a quienes recurrir cuando se den situaciones de acoso escolar.

El tercer grupo de factores de socialización y no menos importante son los factores escolares, es decir todas las variables de la institución educativa y sus normas que pueden relacionarse a la presencia del acoso escolar. Entre estos se menciona la desigualdad social y los entornos sociales vulnerables donde el colegio se ubica como propiciador de situaciones abusivas. Además deben atenderse a las características físicas de la institución educativa que pueden favorecer la invisibilidad de estas situaciones, específicamente porque dificultan la supervisión. Otro punto relevante es la forma como se gestiona la disciplina que debe orientarse a normas coherentes y de uso racional.

La influencia de la dirección del centro, que debe propiciar un clima educativo positivo minimizando los conflictos, es otra de las variables en juego, así como, la importancia de las actitudes y capacitación de los docentes en esta temática, ya que sin adecuados recursos teóricos, metodológicos y prácticos, esta labor se torna más compleja y en ocasiones inmanejable, aun cuando exista voluntad y disposición para mitigarla.

Por último, se han encontrado solo nueve estudios en Latinoamérica sobre factores de riesgo y protección que consideren distintas variables. De estos, tres se han realizado en Perú, pero no proporcionan un soporte teórico empírico que nos permita configurar mecanismos y procesos para sistematizar datos en el tratamiento de la problemática. Por esto, es fundamental realizar estudios empíricos amplios en los que se consideren todas las variables factibles de ser evaluadas.

CAPÍTULO III: PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

El presente capítulo se centra en la prevención del acoso escolar. En primer lugar, se subrayará la importancia de las actuaciones preventivas que ayuden a evitar las graves consecuencias del abuso en el desarrollo de aquellos niños implicados en él. A continuación, se repasarán algunas de cuestiones generales sobre la prevención y las indicaciones específicas según se traten de estrategias dirigidas a la familia, la escuela y el alumno. Finalmente, se expondrán los programas o estrategias de prevención que se han considerado más relevantes por su eficacia tanto a nivel internacional como en Perú.

1. Consecuencias del acoso escolar

El porqué de la prevención del acoso escolar se responde en función a otra pregunta: ¿qué tan importante es prevenirlo? Para tener una noción más clara sobre su importancia, es necesario remitirse a las consecuencias o efectos que tiene el acoso escolar en los estudiantes.

De manera general, se puede decir que los efectos del acoso escolar son muchos y graves. Si bien afectan en mayor medida a las víctimas también se ven afectados los demás protagonistas e, incluso, dichos efectos pueden extrapolarse a la sociedad. Estas consecuencias se dan tanto si el acoso es de tipo directo, como si la víctima experimenta situaciones de acoso indirecto o relacional y pueden mantenerse durante mucho tiempo (Yubero, Larrañaga y Navarro, 2017).

El acoso escolar deteriora peligrosamente el clima escolar y puede dañar la salud mental y física de los menores así como su rendimiento académico llegando a producir, en ocasiones, fracaso escolar (Glew, Fan, Katon, Rivara y Kernic, 2005; Konishi, Hymel, Zumbo y Li, 2015; Román y Murillo, 2011).

Fuera de ámbito académico, también se debe mencionar los efectos del acoso escolar sobre la estructura psicológica de los involucrados. La evidencia

empírica resalta los efectos que directa o indirectamente tiene sobre el desarrollo psicológico y la salud mental. En este sentido, se ha constatado que el haber sufrido acoso escolar incrementa la probabilidad de tener dolores de cabeza, decaimiento, problemas de sueño, dolores de estómago, tensión y pérdida del apetito, así como ansiedad, depresión, baja autoestima y sentimientos de soledad.

Además, al tratarse de un fenómeno repetitivo, insidioso y donde los estudiantes ven afectados sus medios sociales de apoyo, es común el registro de afectaciones psicológicas que constituyen problemáticas de comportamiento. Algunos estudios señalan que la experiencia de rechazo desde los primeros años de formación puede conducir al fortalecimiento de conductas reactivas entre los menores disponiéndolos para la agresión (Boivin, 2005).

En cuanto al ámbito de la psicología clínica, entre las consecuencias más graves en las víctimas de acoso escolar frecuente y que no se han visto protegidas ni tratadas convenientemente se observa un riesgo cuatro veces más alto de presentar estrés postraumático. Además, las conductas de violencia psicológica basadas en la burla y la exclusión social son las que más incrementan la ideación suicida recurrente, que llega a ser cinco veces mayor en los sujetos que tienen esta vivencia (Pedreira, Costa y Bonet, 2011).

Asimismo, entre agresores y víctimas suelen ser comunes desde problemas psicosomáticos (Gini y Pozzoli 2009) hasta conductas que revisten mayor gravedad como las autolesiones, el comportamiento violento y la sintomatología psicótica (Arseneault, Bowes y Shakoor, 2010).

Desde una perspectiva temporal, Castro y Reta (2013) señalan las repercusiones más importantes que a corto y largo plazo se dan en la víctima de acoso escolar:

- A corto plazo: se evidencian dificultades para concentrarse, baja autoestima, déficits asertivos, dificultades para integrarse, miedo a la escuela, a compañeros y compañeras, docentes y trabajo académico,

inestabilidad emocional, mal carácter, absentismo, alteraciones del sueño y enfermedades psicosomáticas.

- A medio plazo: ansiedad, depresión, agresiones a otras personas y comportamiento socialmente conflictivo.

De forma más detallada, Oñederra (2008) realiza un listado de las consecuencias que tiene el acoso en la víctima. Estas son:

- Fracaso escolar, entendido como rechazo a la escuela, exclusión, bajo rendimiento y absentismo.
- Crisis de ansiedad, pánico y depresión.
- Constante sentimiento de culpa.
- Déficit en la autoestima, autoconcepto negativo, autodesprecio e inseguridad.
- Decisiones poco asertivas.
- Alteraciones del estado de ánimo, de la conducta y sentimientos de ira.
- Introversión, timidez, aislamiento social, impopularidad, pocas relaciones sociales.
- Insatisfacción familiar.
- Poca eficacia en las acciones debido a la desmotivación.
- Síntomas psicosomáticos como insomnio, enuresis y dolores físicos.
- Cambios frecuentes de centro educativo.

2. Cuestiones generales acerca de la prevención del acoso escolar

El acoso escolar como tema de salud es posible de ser enfrentado y prevenido en las escuelas bajo multiplicidad de enfoques. Es necesario, por lo tanto, pensar estrategias de enfrentamiento en la vida social y el papel que estrategias de empoderamiento individual pueden asumir en construcciones de relaciones saludables (Lossi, Meirelles, Falleiros, Bomfim, Pereira y Abadio, 2017).

Una de las dudas que suelen surgir es acerca de la pertinencia de los programas contra el acoso. Sobre esto, Persson y Svensson (2013) opinan que a pesar de que en los últimos años se han desarrollado un buen número de programas preventivos se desconocen de muchos de ellos su eficacia y los beneficios económicos que reportan. La eficacia de estos planes ha sido evaluada en Suecia y se ha demostrado que sólo uno de los 21 programas anti-intimidación evaluados, se podría considerar eficaz (SNAE, 2007). Asimismo, Ttofi y colaboradores (2011) documentaron 59 programas antiacoso, de los cuales sólo 30 consiguieron reducir entre un 17% y un 23% la victimización. Los elementos más eficaces de los programas analizados eran fueron: los métodos disciplinarios, el empleo de videos, el trabajo cooperativo con los compañeros, la formación de las familias y la supervisión en el patio del centro educativo.

Por otro lado, algunas estrategias de intervención sobre el acoso escolar se centran en mejorar la convivencia escolar por medio del incremento de los recursos personales y sociales de alumnos y profesores (Cava y Musitu, 2007). Esta visión integral es compartida por la mayoría de investigadores y por consiguiente la necesidad de adoptar una visión holística y ecológica del problema. Al respecto, Yubero, Larrañaga y Navarro (2017) mencionan que todo programa de prevención o intervención que quiera ser eficaz en el campo del acoso escolar debe incluir factores escolares, familiares y psicosociales:

- **Intervención escolar.** El papel de la escuela en el acoso es fundamental y exige enseñar al personal escolar a hacer frente a este fenómeno (Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010; Vandebosch y Poels, 2014
- **Intervención familiar.** En la prevención del acoso, el trabajo que se realiza en los centros escolares debe continuarse en casa. Es imprescindible que los padres vigilen el uso que hacen sus hijos de las tecnologías de la información y de la comunicación. Igualmente, deberían estar alerta a los cambios de humor de sus hijos cuando reciben un mensaje o una llamada de teléfono o cuando están en Internet, pues podrían ser indicio de problemas de ciberacoso. Más en concreto, todo programa de prevención debe incluir una intervención familiar dirigida a mejorar las relaciones entre padres e hijos, sobre todo las comunicativas,

y a mostrar a los padres la importancia de su papel tanto en la prevención del acoso como en la recuperación de los efectos negativos de este cuando ya se ha producido.

- **Intervención psicosocial.** En este punto es importante centrar la atención en el campo de la resiliencia. Debe atenderse a aspectos como el apoyo social, los sentimientos de autoeficacia, la autoestima, el capital social que tengan las víctimas, su empatía y conexión moral, y la utilización de estrategias de afrontamiento centradas en el problema.

Por su parte, Loredó y Casas (2017) plantean cambios de paradigma necesarios para enfrentar de mejor forma el acoso escolar:

- Modificación sustancial del programa educativo en padres, profesores y autoridades escolares destacando como acciones fundamentales el escuchar al menor y considerar el interés superior del niño.
- Los niños deben tener la confianza de notificar a sus padres y a sus maestros la existencia de su problema con otros alumnos.
- Los padres de familia deben escuchar a sus hijos, atender sus demandas y hablar con los profesores de la escuela. En caso necesario, también con las autoridades administrativas.
- Los profesores deben escuchar a los alumnos y a los padres de familia para resolver los problemas que existan respecto a la posibilidad de violencia entre pares o acoso escolar.

Ya específicamente en el campo de la actividad escolar, Pérez, Ramos y Serrano (2016) plantean como algunos indicadores clave generales para facilitar el diseño de actividades formativas para los docentes frente al acoso escolar:

- La evaluación de necesidades del centro en materia de acoso escolar, para conseguir una mayor motivación e implicación de sus agentes. Sin esta detección, las acciones son excesivamente generales y no contemplarán el contexto del aula y/o del centro.
- El desarrollo de una intervención integral. Es decir, implicar a todos los agentes educativos y sociales en el desarrollo de las acciones formativas.

- La formación para la convivencia y en competencias docentes socioemocionales, diseñando acciones que se centren en la adquisición de conocimientos teóricos sobre qué es el acoso escolar y su tipología presencial y no presencial a través de las redes sociales, así como en el conocimiento específico por parte del profesorado de sus funciones en materia de acoso escolar.

Finalmente, es importante resaltar, como ya se mencionado anteriormente, que con el avance de la tecnología ha surgido como modalidad el ciberacoso, el cual tiene particularidades ya descritas, pero que por su naturaleza muchas veces puede no ser considerado o simplemente desestimado tanto por padres y profesores. Sobre esto, Castro-Santander (2013) cita orientaciones para víctimas de ciberacoso planteados por la asociación Pantallas Amigas:

- Pedir ayuda. Recurrir a los padres o, en su defecto, a una persona adulta de confianza. Asegurarse de que esa persona conoce y entiende estas pautas para que, en su ánimo de protección, no haga cosas que acaben siendo perjudiciales.
- Nunca se responderán las provocaciones. Hacerlo no ayuda en nada y, sin embargo, es un estímulo y una ventaja para quienes acosan. Mantener la calma y no actuar de forma exagerada o impulsiva en ningún caso.
- No hacer presunciones. Puede que ni las circunstancias ni las personas que parecen implicadas sean como aparentan. Mantener un margen para la duda razonable porque actuar sobre bases equivocadas puede agravar los problemas y crear otros nuevos.
- Tratar de evitar aquellos lugares en los que se es hostigado. En la medida de lo posible hasta que la situación se vaya clarificando.
- Cuanto más se sabe de la persona, se es más vulnerable. De esta forma el daño será más variado e intenso.

En resumen, la prevención de acoso es posible, pero es necesario, por un lado, un cambio de paradigma y visión respecto a las relaciones que se establecen entre los distintos actores involucrados y también una intervención holística e integral en el abordaje de esta problemática.

3. Actores involucrados en la prevención del acoso escolar

La complejidad del acoso escolar requiere un enfoque amplio, en la cual se deben considerar los distintos actores involucrados, ya sea directa o indirectamente, en la aparición de situaciones de acoso. En el presente apartado, se resumirán los aspectos más relevantes de la prevención según se dirija a los tres actores más relevantes: la familia, el alumno y el docente.

3.1. Prevención dirigida a la familia

El rol de la familia en la aparición y mantenimiento del acoso escolar ya ha sido resaltado en el capítulo anterior. Jiménez (2012) estableció que sólo un conocimiento realista y objetivo del mundo del escolar y su realidad va a permitir comprenderlos, aproximarnos a ellos y facilitarles las herramientas necesarias para su desarrollo. La familia debe ser un espacio claro de prevención, donde los hijos aprendan a afrontar situaciones complejas. Soccio, y colaboradores (2007) resaltan que las relaciones entre padres e hijos constituye un microsistema, es el primer ambiente en el cual el ser humano en desarrollo se introduce de acuerdo con los patrones de la sociedad. Es así que la educación familiar en virtudes sociales está estructurada por el carácter de las relaciones familiares. Está dirigida por los responsables de la familia, es decir, los padres, quienes si son competentes, cuidan de sus hijos con eficacia y también los educan para promover la responsabilidad de unos por otros.

Así pues, es importante que los niños aprendan a expresar sus emociones, positivas y negativas, de forma adecuada a través de la intervención familiar, siendo sus padres un modelo a seguir para regular sus conductas (Jiménez, 2012). El mensaje sobre cómo comportarse debe ser coherente con lo que el niño ve y vive diariamente en casa. Para ello, es necesario que los padres se pongan de acuerdo al establecer límites y tomar decisiones, creando un clima basado en el afecto, el cuidado y la consistencia de normas, fomentando la empatía y la asertividad, con el fin de que el niño pueda extrapolarlo a las relaciones con sus iguales y otros adultos. Entrenar a los padres en un buen

manejo del refuerzo y la extinción, así como de las sanciones resultará esencial para que aprendan a controlar la conducta de sus hijos.

3.2. Prevención dirigida al alumnado

La prevención dirigida a los menores es en donde se ha puesto el mayor esfuerzo. En ese sentido, ya existe un protocolo de atención al alumnado cuando se presenta el acoso o violencia escolar (Unesco, 2015) que se centra fundamentalmente en tres pilares:

- Garantizar la protección del estudiante, para evitar que vuelva a surgir el acoso o violencia.
- Intervenir de manera eficaz. La actuación fluida, sin detenerse cuando alguna autoridad o responsable no responda y verificando siempre la protección y respeto de los derechos de los estudiantes.
- Conservar la discreción y confidencialidad en el proceso de atención y garantizar la protección de los derechos de los estudiantes.

3.2.1. Actuaciones dirigidas a la seguridad del alumnado en el centro y en su entorno

Para Fierro y Tapia (2013), la institución escolar tiene entre sus propósitos regular y transformar la conducta. Es una institución que civiliza y establece normas para la vida social. Tiene un conjunto de normas y está marcada por la jerarquización de personas y reglamentación de las conductas.

La gestión es la forma específica en que en cada escuela se adapta y complementa esas normas para adecuarse a las condiciones particulares de cada centro y al contexto comunitario en que ésta se localiza. En tal proceso, la convivencia se desarrolla en el gran marco de la gestión escolar a partir de las prácticas normativas y disciplinarias, las prácticas de cuidado y aprecio y las prácticas pedagógicas, las cuales operan tanto en las aulas, como en la escuela y en el espacio sociocomunitario.

Las actuaciones orientadas a la convivencia pacífica buscan aumentar prácticas de inclusión y espacios de participación democrática, lo que desarrolla en los alumnos la capacidad para establecer relaciones caracterizadas por:

- El trato respetuoso y considerado.
- La confianza en otros y en la institución escolar.
- La prevención y atención de conductas de riesgo, es decir, de situaciones que comprometen la integridad de la persona (ej., adicciones, sexualidad, violencia).
- La reparación del daño y la reinserción comunitaria.
- El cuidado de los espacios y bienes colectivos.

3.2.2. Actuaciones de intervención educativa en el acompañamiento, supervisión y vigilancia del centro educativo

Para las actuaciones de intervención educativa se da un tipo de acompañamiento y supervisión preventiva que tiene que ver con la problemática que surja; esto se lleva a cabo mediante la orientación y la actitud dialogante. El fin principal es el fortalecimiento y la preparación de los docentes mediante estímulos. Para García (2012), el proceso de acompañamiento precisa de estrategias que faciliten la interacción y la construcción permanente de conocimiento. Algunas de las que favorecen un acompañamiento a la práctica educativa coherente y dinámica son:

- Trabajo en red. El acompañamiento se sirve de esta estrategia para crear relaciones sinérgicas entre los sujetos acompañados de diferentes centros educativos participantes de un mismo programa o proyecto de vigilancia del centro.
- Monitoreo. Esta estrategia posibilita la valoración y conocimiento de lo que ocurre en una etapa determinada del proceso educativo que se desarrolla. Es una herramienta útil para tomarle el pulso a momentos específicos de la vigilancia de centro.

- Comunicación virtual. Es una estrategia que permite el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación para el acompañamiento a la vigilancia de centro.
- Sistematización de la práctica. Esta estrategia tiene una relación estrecha con la investigación.
- Observatorio del acompañamiento. Es una estrategia con la que se le da seguimiento permanente al proceso de acompañamiento. Se prioriza la observación sostenida de las diferentes acciones y problemáticas que se generan al interior del proceso de acompañamiento de vigilancia de centro.
- Reuniones de acompañamiento. Tienen como propósito, la reconstrucción compartida de situaciones que favorecen la reflexión y la orientación. Estas reuniones constituyen una herramienta idónea para contribuir a que las acompañadas y acompañados, valoren críticamente lo que hacen, las motivaciones de fondo de sus acciones y la elaboración en equipo de nuevas formas de intervenir en el aula.
- Participación social. Es una estrategia que posibilita la participación de la comunidad en el proceso de acompañamiento. Desde esta perspectiva, la comunidad se involucra en acciones que apoyan y consolidan el proceso de acompañamiento que se realiza en su contexto de vigilancia de centro. Asimismo, es sabida la importancia que tiene la presencia de adultos en la disminución de los índices del acoso escolar. Cuando los adultos presencian formas de acoso entre los estudiantes deben actuar educativamente haciendo que desaparezcan lo antes posible, sintiendo el compromiso de realizar esta intervención como educadores.
- Las actuaciones de acompañamiento. Acompañar al alumnado mientras realizan una tarea u otra actividad ya sea escolar o extraescolar.
- Las actuaciones de supervisión y vigilancia. Los adultos observan conductas y situaciones de riesgo evitando y previniendo que vayan a suceder.

La presencia habitual de los adultos en la convivencia con el alumnado, asegura posibilidades de intervención educativa y no debe significar la intención

policial trasladada a la convivencia escolar ni el deseo de intromisión en su intimidad o en su espacio particular. Se trata, por tanto, de un instrumento útil para la prevención e intervención educativa en momentos de interacción grupal.

Para evitar conductas de intimidación se deben tomar decisiones organizativas, de recursos y de formación del personal adulto que se encuentra en contacto con los chicos. Una de ellas es ubicar a personas adultas en labores de observación y prevención en los recreos. Otra, es organizar el espacio del recreo con una estructura física que delimite espacios y lo haga más atractivo, así como una propuesta lúdica que combata el aburrimiento o la recurrencia de los mismos juegos.

Otro aspecto importante en la vigilancia del centro educativo es la utilización de adultos o supervisores escolares en lugares inseguros, en aquellos sitios que los propios chicos saben que lo son o que los adultos hemos identificado. En este sentido es interesante que el propio alumnado participe en la elaboración de un mapa de zonas de riesgo del centro educativo.

3.2.3. Medidas para asegurar la comunicación de quienes sufren maltrato y acoso

Para Unicef (2015), atender las situaciones de maltrato y acoso escolar en el ambiente educativo, exige un esfuerzo coordinado y articulado de asignación de tiempo, recursos, tareas y responsabilidades de todos los actores de la comunidad educativa e instituciones responsables de la atención de la población infantil. Para ello, es necesaria una ruta de procedimientos. En ese sentido se recomienda:

- Tener una vía de contacto para, de forma anónima, poder hacer llegar lo que pasa desde una posición de seguridad. Es muy positivo para quien no se atreve a contar a nadie lo que sucede.
- Usar correos electrónicos en las páginas webs institucionales, atendidos por profesionales de la psicología, que suponen el primer escalón de atención para quien solicita la ayuda.

- Otra forma de comunicación de situaciones de intimidación más generalizada ha sido, dentro de las medidas de la convivencia del centro, la disposición de buzones de sugerencia para canalizar la necesidad de comunicación en casos de acoso.

3.2.4. Actuaciones educativas para el grupo y con los individuos

Para Vázquez (2016), la convivencia puede ser positiva, constructiva y formadora, pero no debe darse por hecho que va a producirse de forma adecuada sólo porque varias personas compartan un mismo lugar. Por eso, cuando se hace referencia a convivencia escolar hay que tener presente que se habla de una situación concreta: las relaciones de intercambio entre docentes, alumnos, personal administrativo y padres de familia en un espacio dado (la escuela) y que potencialmente esa convivencia puede ser formativa y benéfica para todos esos actores; es decir, para la comunidad educativa.

Fierro y Tapia (2013), definen la convivencia escolar como el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana de las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican. Estas prácticas deben estar presentes en los procesos de enseñanza, en el manejo de normas, en la construcción de acuerdos, en la solución de conflictos, en la evaluación, en el reconocimiento o no de las diferencias, en el trato con los padres y madres, en las interacciones entre los estudiantes y con sus docentes. Además, deben ser permeables a los diferentes procesos y prácticas de la vida escolar, regulan los procesos de enseñanza, el establecimiento y manejo de acuerdos y normas de conducta, los procedimientos de evaluación, los espacios de recreo y descanso, los compromisos con los padres de familia, así como los contactos con la localidad en que opera. La convivencia es, en este sentido, el corazón de la experiencia educativa.

En la mayoría de programas que se han puesto en marcha en muchos países se ha puesto de manifiesto la importancia y relevancia que adquieren las

actuaciones que se dirigen a trabajar con el alumnado y desde el alumnado (Rigby, Smith y Pepler, 2015). Para ello, se han sugerido algunos procedimientos como:

- La asamblea del grupo clase (Pérez, 1996). Utilizar esta metodología ayuda a hacer presente y tener en cuenta lo que el alumnado piensa y desea. Supone un modelo participativo y democrático de gestión.
- La comisión de alumnos para la convivencia. Según Smith y Sharp (1994), gestionar la convivencia desde el propio alumnado da credibilidad, cercanía y autonomía para buscar y encontrar soluciones a problemas de agresión, indisciplina o disrupción. Una muestra de ello es conseguir que el propio alumnado llegue a acuerdos sobre normas anti-acoso gestionados desde la clase.
- La metodología del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999) favorece la inclusión del alumnado en el grupo y las dinámicas de trabajo escolar, previene la generación de conflictos y promueve los valores contra el maltrato.
- La “hora social” para el debate (Olweus, 1983). Dedicar tiempos para valorar y resolver dificultades de relación interpersonal y de convivencia grupal.
- Las actividades comunes positivas (Carbonell, 1999; Olweus, 1998) fuera del centro educativo. Propician otras formas de convivencia y de conocimiento y valoración de los otros tanto entre el alumnado como con los adultos.
- Las reuniones entre profesorado y familia, para poner en común los diferentes puntos de vista que les permitan construir compromisos de actuación más colectivos y cooperativos.
- Tiempos de reflexión (Bliss y Tetley, 1999). Son momentos que rompen la marcha académica de la clase con el fin de compartir, voluntariamente y por turno en el grupo-clase, ideas y experiencias que preocupan a quienes se expresan o les afecta ese día.
- La utilización de técnicas como la dramatización, el video y el roleplaying (Sullivan, 2001). Acercar al alumnado a posibles situaciones de maltrato para ser vividas y valoradas en el grupo, favoreciendo la empatía,

compartir sentimientos propios y de los otros y llegar a propuestas de compromiso y cambio de actitudes.

3.3. Prevención dirigida a los profesores

Los profesores, como todos sabemos, están en la primera línea de intervención contra el acoso escolar. Todos los programas dirigidos a las escuelas tendrán que incorporar en mayor o menor medida a los profesores dotándoles de formación específica y fomentando su motivación (Rugby, 2003). En opinión de Roland (2000), la falta de compromiso por parte de los profesores está íntimamente relacionada con una percepción imprecisa del acoso escolar, así como con una falta de habilidades para manejar los incidentes que surgen. Si se facilita la formación específica a los futuros docentes, se conseguirá incrementar su sensibilidad hacia el problema y asegurar un mayor nivel de competencia para aplicar las estrategias tanto de prevención como de intervención.

Para que los programas de prevención dirigidos a los profesores sean efectivos tienen que emplear un enfoque más holístico con el fin de facilitar un cambio más sostenible. En un seminario sobre acoso celebrado en la Universidad de Dublín en 1996, que contó con la asistencia de la mayor parte de los que en aquel momento eran considerados los gigantes de la investigación sobre el acoso (O Moore, 2001) llegaron a las siguientes conclusiones:

- Necesidad de adoptar un enfoque que abarque la totalidad de la escuela, incluyendo a la comunidad o el barrio.
- Desarrollar una política escolar que incluya tanto como sea posible el diálogo con la comunidad escolar.
- Desarrollar recursos para profesores, padres y alumnos.
- Importancia de desarrollar medidas integradas en el funcionamiento diario de la escuela que se dirijan a la escuela, al aula y a los individuos y no solo a los profesores.
- Necesidad de desarrollar una red de profesionales que asista en la implementación de un programa a escala nacional.

- Fomentar el compromiso de los profesores puesto que constituye un elemento esencial para el éxito de la aplicación de los programas.

3.4. Programas de prevención de acoso escolar

En este apartado, se describen algunos programas orientados a la prevención del acoso escolar. De forma general, todos ellos persiguen que los acosadores aprendan a procesar objetivamente la información relativa a las relaciones interpersonales, desarrollando un pensamiento de perspectiva, causal, consecuencial, alternativo y de articulación de medios-fines. En lo emocional deben aprender a percibir, expresar, evaluar y regular las emociones y estados de ánimo mostrando comportamientos empáticos como base para una adecuada comunicación interpersonal. En lo social, deben conocer adecuadamente el funcionamiento grupal y relaciones basadas en el respeto de derechos y obligaciones, así como adquirir destrezas comunicativas que les permitan prevenir y resolver conflictos interpersonales. En cuanto a lo conductual, deben aprender a modificar su propia conducta mediante estrategias de autocontrol, aprendiendo a reconocer sus reacciones habituales en situaciones de conflicto y poniendo en práctica estrategias de control de la ira y autoinstrucciones entre otras, que les permitan controlar impulsos y mostrar conductas alternativas compatibles con el respeto a los derechos humanos básicos (Vallés, 2013).

De forma más específica, los programas orientados al desarrollo de Habilidades Sociales, ya son considerados clásicos. Se han implementado para el aprendizaje de las destrezas asertivas verbales y no verbales en los alumnos para mejorar la comunicación interpersonal y resolver conflictos mediante las habilidades conversacionales del diálogo respetuoso.

Asimismo, los programas de Autoestima se emplean para desarrollar la dimensión cognitiva de los alumnos acerca de la autopercepción y de su autovaloración adecuada y ajustada a sus características personales. También, los programas de Mediación están siendo de gran utilidad para entrenar a

alumnos y profesores como expertos mediadores de los conflictos que se producen en el marco escolar (Vallés, 2013).

Otra de las orientaciones es la referida al desarrollo del aprendizaje cooperativo. Olweus (1993) posiblemente fue el primero en proponerlo. Avilés (2006) menciona que son los procedimientos de carácter cooperativo los que favorecen la convivencia, constituyendo un elemento preventivo de trabajo para evitar situaciones de acoso. Por su parte, Díaz-Aguado (2006) señala que las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años permiten identificar al aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como un procedimiento clave para adaptar la educación a los cambios sociales actuales mejorando la convivencia escolar y la prevención de la violencia. Asimismo, resalta su eficacia en grupos heterogéneos para disminuir la exclusión y la violencia, mejorando la convivencia escolar en el aula.

Las investigaciones realizadas sobre los efectos del aprendizaje cooperativo en variables sociales, desde hace casi tres décadas, han encontrado que estas técnicas mejoran las relaciones humanas (Cook, 1978; Devries y Edwards, 1974; Díaz-Aguado, 2003; Ovejero, 1990; Slavin, 1978; Slavin y Cooper, 1999; Smith, Binney y Cowie, 1993). Basados en estos resultados Johnson y Johnson (2000) defienden que este tipo de programas son una herramienta eficaz para mejorar la convivencia, pues favorecen relaciones positivas entre los diversos grupos de estudiantes, proporciona una mayor atracción interpersonal y más apoyo social.

Algunos de los programas concretos que han resultado ser eficaces para disminuir el acoso escolar se puede mencionar al programa ZERO (Stephens, 2011) que fue diseñado para ser aplicado en aulas noruegas. Está diseñado principalmente para incrementar la vigilancia en la escuela, incluyendo visitas del director a las aulas, vigilancia en los recreos, patrullaje de alumnos para denunciar acoso escolar y anuncios que indican al alumnado la tolerancia cero al acoso escolar.

Otro de los programas, es el Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar (PIECE) (Vallés, 2013) que se orienta al desarrollo de las competencias cognitivas, emocionales, sociales y de autocontrol. Se constituye por contenidos de aprendizaje y práctica aplicada para el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos en los aspectos intrapersonal e interpersonal. Incorpora componentes del ámbito emocional, del autoconcepto y la autoestima, de las habilidades sociales, de la resolución de conflictos y del aprendizaje de valores de respeto a los derechos humanos básicos. Todo ello dirigido a lograr la plena conciencia emocional, cognitiva y conductual aplicada a la mejora de la convivencia escolar en los niveles de la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Abarca las siguientes dimensiones emocionales:

- Conocimiento de la propia emocionalidad.
- Expresión y vivencia emocional. De modo personal y socialmente adecuado, respetando los derechos humanos en el marco de la convivencia diaria en el centro escolar.
- Asociación pensamiento-emoción.
- Conocimiento de la emocionalidad ajena. Desarrollo de competencias empáticas.
- Gestión inteligente de la emocionalidad. Autocontrol de la ira, el enfado, la ansiedad y demás estados de ánimo negativos.
- La familia como base del desarrollo emocional.

En torno a estas dimensiones se desarrollan actividades específicas relacionadas con la educación emocional y las situaciones de relación interpersonal que conforman la vida diaria en los colegios. Aunque el programa tiene una sólida base emocional incluye en sus contenidos y propuestas de actividades, las tres dimensiones del comportamiento: la cognición, la emoción y la conducta motora y verbal. En la base de los comportamientos que alteran la convivencia escolar se encuentran sesgos cognitivos (percepciones defectuosas, o parciales, interpretaciones sesgadas, errores de pensamiento, pobreza de recursos lógicos, pensamientos rumiantes, etc.) que dan lugar al

acoso escolar, a la indisciplina y a otras alteraciones en la convivencia entre escolares.

Finalmente, otro de los intentos de generar un programa eficaz fue el de Mendoza et al. (2015) quienes diseñaron un programa de intervención basado en los principios del Análisis Conductual Aplicado. El programa está diseñado para entrenar al profesor del grupo en el manejo de ocho técnicas conductuales: control de estímulos, coste de respuesta, entrenamiento en respuesta alternativa, autocontrol de la ira, contingencia grupal, análisis de tareas, monitoreo y moldeamiento). Los resultados mostraron que el programa de intervención redujo significativamente el acoso escolar y las conductas disruptivas de los niños en todo el grupo, especialmente comportamientos antisociales.

4. Medidas respecto al acoso escolar en Perú

Como punto final de este capítulo se mencionarán dos de las acciones más importantes que se han realizado en Perú para prevenir y disminuir el acoso escolar.

La primera medida se dio en junio del 2011 al promulgarse la Ley 29719, denominada “ley antibullyng” y un año después, se aprobó la Resolución Suprema 010-12-ED, Reglamento de la Ley 29719. Esta ley establece los mecanismos para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre los alumnos de las instituciones educativas (Ministerio de Educación del Perú, 2011). Además, reconoce la presencia del acoso escolar en sus distintas modalidades en las instituciones educativas, establece la obligatoriedad de que los colegios cuenten por lo menos con un psicólogo y establece la creación de un Comité de Convivencia Democrática, integrado por docentes, directivos, estudiantes y padres de familia, cuya tarea fundamental es mejorar el clima institucional en los colegios, incluyendo una serie de estrategias que

coadyuven al mejoramiento de los estilos de vida y las relaciones interpersonales de todos los agentes educativos (Carozzo, 2014).

Sin embargo, esta ley no ha tenido un trabajo de difusión intenso y menos aún en la supervisión de su implementación en las instituciones educativas de la ciudad de Lima (Huarcaya, 2016). Además, se ha constatado un seguimiento diferencial de la misma siendo mucho más conocida y aplicada en los colegios privados que en los públicos.

La segunda de las medidas que reviste importancia es la aprobación por parte del MINEDU en 2013 de la Estrategia Nacional Contra la Violencia Escolar “Paz Escolar”, que tiene entre sus objetivos, promover iniciativas para reducir las tasas de violencia escolar, mejorar los logros de aprendizaje y mejorar la satisfacción con la vida de los escolares. A través del programa “Escuela Amiga” se orienta a mejorar la convivencia escolar, apoyándose en el Sistema especializado para reporte de casos sobre violencia escolar (SÍSeVe), en el que se registra y se da respuesta a las denuncias.

A nivel curricular, se define la convivencia como el desarrollo de capacidades basadas en la predisposición favorable a la vida en comunidad. Supone estar atentos a la forma en que se producen y replican las distintas maneras de relacionarnos y reconocernos y; a la vez, tener en cuenta las experiencias de tolerancia, colaboración y manejo de las diferencias, de la diversidad y de los conflictos, consustanciales a cualquier convivencia humana. Debe, además, generar oportunidades de crecimiento personal, que afirmen y potencien la individualidad del sujeto (MINEDU, 2013).

Aún, contando con estas medidas, no se puede determinar con precisión la magnitud de la violencia escolar en Perú, ya que la evidencia disponible se reduce a estudios con muestras poco representativas o cuestionarios que no corresponden al objetivo de la investigación. Esta carencia ha originado el consenso de profesionales e instituciones sobre la importancia de buscar soluciones inmediatas al problema. Coinciden en señalar que la base para

solucionar el problema se encuentra en la disponibilidad de investigaciones empíricas que permitan diferenciar a los escolares en el rol de agresor o víctima, y por consiguiente, definir líneas de prevención e intervención según los factores de riesgo.

5. Resumen

El tercer capítulo de esta revisión teórica ha tratado sobre la prevención del acoso escolar. Son muchas las consecuencias negativas que el acoso escolar tiene para los implicados y que justifican la necesidad de llevar a cabo intervenciones preventivas. Estas consecuencias abarcan distintas áreas del funcionamiento psicológico y social de los niños deteriorando el clima social educativo y la salud mental de los involucrados con efectos que se pueden mostrar a corto o largo plazo (bajo desempeño académico, absentismo escolar, crisis de ansiedad, episodios depresivos, síntomas de estrés postraumático e ideación suicida, entre otros).

Cualquier programa de prevención debe asentarse sobre una serie de pilares con el fin de obtener resultados eficaces. Así, debe considerarse la intervención desde la institución educativa y desde la familia, como primer y más importante medio de socialización. No deben olvidarse las intervenciones en el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación como redes sociales virtuales, que se ha venido constituyendo como un medio para ejercer el acoso.

Desde la familia, deben facilitarse el aprendizaje de formas adecuadas de expresión emocional, no únicamente a través de la corrección verbal o punitiva sino principalmente por medio del aprendizaje de modelos, es decir enseñar con el ejemplo.

En cuanto a la prevención dirigida al alumnado, uno de los puntos centrales es la supervisión constante y orientada a incrementar la seguridad de los alumnos. Además, deben facilitarse espacios donde se pueda comunicar de forma abierta y sin temor, la ocurrencia de situaciones de acoso escolar.

También se debe propiciar una prevención desde el mismo alumnado, por ejemplo, a través de la creación de la asamblea de clase y de comisiones de alumnos en pro de una mejor convivencia, por citar algunos ejemplos.

Respecto a la prevención dirigida a los docentes, algunos aspectos que se pueden mencionar son la adecuada gestión de aspectos estratégicos de la convivencia escolar y un real compromiso e involucramiento por parte de estos actores.

Refiriéndonos en concreto a algunos programas de prevención, se ha identificado que son efectivas las aproximaciones desde el enfoque del aprendizaje cooperativo además de aquellos orientados al desarrollo de habilidades sociales, de la autoestima y de estrategias eficaces de resolución de conflictos.

Finalmente, en Perú, los esfuerzos dirigidos a intervenir en la problemática del acoso escolar, a nivel macro han sido principalmente dos. Por un lado, la promulgación de la Ley 29719, denominada “ley antibullyng”, la cual establece los mecanismos para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso escolar. Sin embargo, la implementación práctica de esta ley viene siendo insuficiente, situación que se observa mucho más en los colegios nacionales.

La segunda de las medidas ha sido la creación de la Estrategia Nacional Contra la Violencia Escolar “Paz Escolar”, cuyos objetivos son promover iniciativas para reducir las tasas de violencia escolar, mejorar los logros de aprendizaje y mejorar la satisfacción con la vida de los escolares. Como parte de esta medida se ha implementado el sistema especializado en el reporte de casos sobre violencia escolar (SíseVe) en el cual se realiza el registro y respuesta a las denuncias que hacen las instituciones educativas a nivel nacional. Por otro lado, a nivel curricular se ha editado el fascículo denominado “Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural”, que se orienta

al desarrollo de capacidades basadas en la predisposición favorable a la vida en comunidad.

A lo largo de los tres capítulos precedentes se han expuesto las bases teóricas del acoso escolar, en primer término, se buscó establecer su definición y clasificación a través de criterios comparativos con otros tipos de expresiones de violencia. También se hizo una revisión sobre los instrumentos de evaluación del acoso escolar en numerosos países, poniendo énfasis en Perú. De esta revisión se concluyó que su elaboración y adaptación, en gran parte de los casos, no cuentan con un estudio formal, o bien, los criterios empleados en su definición son insuficientes, siendo necesario elaborar instrumentos que subsanen dichas falencias. En consecuencia, existe dificultad para poder medir y describir la prevalencia y características del acoso escolar en el Perú.

Además, se han descrito los diferentes factores de riesgo y protección que favorecen la aparición del acoso escolar, clasificándolos en individuales, grupales, familiares y escolares. Asimismo, se han mostrado medidas de prevención de este fenómeno, destacando las consecuencias que puede tener en el desarrollo integral del niño y la importancia de la intervención desde la familia, la escuela y la sociedad para su prevención.

En la siguiente parte de la tesis: “Estudios Empíricos”, se busca responder a las principales interrogantes planteadas en el marco teórico mediante el desarrollo de tres estudios. El primero, orientado a la elaboración, adaptación y análisis psicométrico de los instrumentos para medir el acoso escolar y sus factores de riesgo y protección, busca obtener herramientas válidas y confiables adaptadas a la realidad peruana. El segundo estudio pretende conocer la situación actual de la victimización teniendo en cuenta las características sociodemográficas de la muestra. Finalmente, el tercer estudio se busca determinar los factores de tipo individual, grupal, escolar y familiar, que desde el enfoque de riesgo y protección, inciden en la presencia de victimización.

PARTE II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

1. PLANTEAMIENTO GENERAL

1.1 Introducción

Esta segunda parte de la tesis doctoral es el resultado del análisis exhaustivo de los fundamentos teóricos expuestos en los capítulos anteriores, y supone el planteamiento de diversos objetivos generales de investigación. El presente capítulo sirve de encuadre para el desarrollo y el trabajo posterior, ya que en este se presentan los objetivos fundamentales perseguidos, además de las condiciones metodológicas sobre las que se asientan el resto de los estudios específicos que se tratarán en apartados posteriores.

Como se ha indicado anteriormente, el acoso escolar entre alumnos no es un fenómeno nuevo, el primero que inició su estudio fue Dan Olweus en 1982; señalando que este fenómeno ocurre cuando un alumno es agredido o se convierte en víctima, si está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o grupo de ellos. Las acciones negativas, dice el autor, se producen cuando alguien de forma intencionada causa daño, hiere o incomoda a través de amenazas, burlas e insultos; cuando a través del contacto físico golpea, tira de los cabellos o impide el paso a sus compañeros o también cuando de forma deliberada aísla o excluye del grupo a un alumno.

Debemos tener en cuenta que estas acciones que provocan el acoso e intimidación entre escolares están asociadas a una serie de factores de riesgo relacionados con su personalidad, clima familiar, escolar y con el grupo, tales como la actitud agresiva de los pares; así como con factores que protegen a los sujetos de sufrir estas acciones agresivas y abusivas con sus iguales.

En el Perú, la violencia es un problema cotidiano que ocurre en todas las esferas y niveles sociales, económicos y culturales. Durante muchos años la violencia ejercida en las instituciones educativas, comúnmente llamada acoso escolar, ha sido ocultada, negada y silenciada por los mismos educadores y el

propio gobierno, vendándose los ojos a tal realidad, lo que ha degenerado en empeorar la situación.

Descubrir los indicios y pistas de estas conductas agresivas, las situaciones que lo propician y los contextos de mayor riesgo, implica saber qué observar y analizar para llevar a cabo acciones encaminadas a prevenir o reducir el impacto de circunstancias personales o ambientales que provocan mayor probabilidad de que algunos alumnos/as se conviertan en acosadores/as, así como fomentar recursos propios y ambientales del individuo que le permitan adquirir capacidades para evitar los comportamientos violentos y el acoso entre los escolares.

Según Merino, Benites y Carozzo (2012), las investigaciones en el Perú respecto al acoso escolar y los factores de riesgo asociados a este fenómeno (personales, familiares, grupales y escolares) son escasas y, principalmente, descriptivas y epidemiológicas; haría falta una mejor conceptualización del marco teórico que permitiera generar hipótesis explicativas; utilizar enfoques metodológicos multivariados que se utilizan con muy poca frecuencia; además la adaptación y construcción de instrumentos no están respaldadas por prácticas rigurosas, así como tampoco se incluyen variables moderadoras en el diseño de estas investigaciones.

Por este motivo, el primero de los estudios realizados dentro de la presente tesis doctoral se centrará en la validación de los instrumentos utilizados en la misma.

Luego el segundo estudio se enfocará en el análisis detallado, no solo de la prevalencia del acoso escolar, sino también la relación que presenta respecto a la edad, sexo, situación socioeconómica y el tipo de gestión de la Institución educativa, sea público o privado.

El tercer estudio se dedicará específicamente al análisis de los Factores de riesgo y protección asociados al acoso escolar que han sido presentados en

la primera parte de conceptualización, al ser los que más influencia presentan respecto a la victimización dentro del acoso escolar

Una vez identificados tanto el acoso escolar en función del nivel de victimización y los factores que pueden llegar a predecir la exposición al mismo, la presente investigación en su última parte, pretende configurar perfiles característicos que puedan ayudar a distinguir a aquellos niños/as que se encuentren en una situación de mayor riesgo de ser victimizados frente a aquellos otros que podrían presentar mayor protección para no sufrir victimización.

1.2. Objetivos Generales

El presente estudio tiene como objetivo más amplio y fundamental determinar cuáles son los factores de riesgo y protección que mejor predicen la victimización en los estudiantes de 9 a 11 años de Lima Metropolitana, dicho objetivo se ha vehiculizado a través de la consecución de los tres objetivos generales correspondientes a los tres estudios planteados.

La propuesta de una serie de objetivos generales de investigación se deriva del análisis de la parte conceptual y supone el punto de partida del desarrollo de cada uno de los estudios específicos que conforman la parte empírica de la presente tesis doctoral. Concretamente, la investigación realizada tuvo como objetivos generales:

- En el primer estudio, se busca obtener instrumentos válidos, confiables y adaptados a la realidad peruana para evaluar la temática del acoso escolar, es decir, se realizará la adaptación de un instrumento de victimización y la creación de un instrumento de factores de riesgo y protección para la victimización.
- En el segundo estudio, se busca conocer la situación actual respecto a la victimización en escolares de 9 a 11 años de Lima Metropolitana, teniendo

en cuenta las distintas características sociodemográficas consideradas relevantes en la literatura acerca del acoso escolar.

- En el tercer estudio, se busca determinar los factores de tipo individual, grupal, escolar y familiar, que desde el enfoque de riesgo y protección, inciden en la presencia de victimización. Así, en función a lo anterior, establecer un perfil de la víctima en la dinámica del acoso escolar en escolares de 9 a 11 años de Lima Metropolitana.

1.3 Método

1.3.1 Planificación del estudio

En función de los objetivos propuestos, se llevó a cabo un plan de trabajo a lo largo del período de realización del estudio que puede especificarse en las siguientes fases:

FASE I. PREPARACIÓN DEL ESTUDIO

En esta fase, en primer lugar, se procedió a una revisión bibliográfica de los antecedentes y teorías relacionadas con el acoso escolar, lo que incluye la selección del instrumento para evaluar la victimización. Asimismo, se procedió a la construcción del instrumento para medir los factores relacionados con la victimización, atendiendo a los objetivos propuestos, adaptado a la edad y al tipo de población a la que iba dirigido (el formato y contenido del mismo aparece detallado en el punto 1.3.2. del presente capítulo).

En segundo lugar, se seleccionaron distintas instituciones educativas en función de las características que favorecieran la presencia de las variables a analizar. En ese sentido, se optó por colegios mixtos (chicos y chicas), se buscó dividir de forma proporcional entre públicos y privados, y a su vez se escogieron instituciones educativas de varios distritos o zonas de Lima que reflejaron diferentes niveles socioeconómicos. Una vez seleccionados, se presentó el estudio y sus características a los responsables de estas instituciones educativas

con el fin de que accedieran a dar la autorización para realizar la investigación. Posteriormente, se trabajó con las instituciones que lo autorizaron.

Finalmente, se llevaron a cabo dos sesiones de capacitación con miembros del equipo de investigación que colaboraron en el trabajo de campo (véase punto 1.3.4 del presente capítulo).

FASE II. APLICACIÓN DEL ESTUDIO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos de evaluación en las instituciones educativas de Lima Metropolitana (véase, apartado 1.3.5, Procedimiento general de aplicación).

FASE III. PROCESAMIENTO DE LOS DATOS

Se codificaron la totalidad de cuestionarios aplicados y se procedió al procesamiento y análisis de los datos obtenidos, cuyos resultados se reflejan en la presente tesis doctoral.

1.3.2 Elaboración del protocolo de evaluación

Una vez concretados los objetivos de investigación, la idea básica fue desarrollar un protocolo de evaluación que incluyera variables referidas a:

1.3.2.1. Características sociodemográficas, familiares y socioeconómicas

Se eligieron aquellas variables sociodemográficas, familiares y socioeconómicas que han mostrado, en la literatura, mayor relación con la victimización. Un total de 26 ítems que se distribuyen como sigue:

- Los 4 primeros ítems, contienen variables de identificación: sexo, edad, grado escolar e institución educativa.
- Los siguientes 8 ítems recogen características familiares, como los miembros por los que se encuentra conformada, el número de hermanos y la posición que se ocupa entre ellos, además de las edades y el nivel educativo de los padres.

- Los últimos 14 ítems, están dirigidos a recopilar información respecto al nivel socioeconómico de la familia y se elaboró en base a la revisión de distintos instrumentos que miden esta variable. Dichos indicadores se adaptaron a la realidad peruana. Recoge datos sobre las características de la casa, tales como, la cantidad de ambientes en ella (habitaciones, sala, comedor, etc.) y el material de construcción y acceso a distintos bienes y servicios (carro, televisión, acceso a telefonía e internet, servicios médicos entre otros).
- También se consideraron los cursos escolares repetidos por el alumno como indicador de éxito académico.
- Factores de riesgo y de protección tanto individuales, grupales, escolares y familiares relacionados a la victimización escolar.

1.3.2.2. Escala de acoso escolar de Arce, Velasco, Novo y Fariña (2014)

Para la selección del instrumento de victimización, se revisaron los instrumentos más relevantes empleados tanto en Perú como en otros países, teniendo en cuenta los objetivos de la evaluación y las características de la muestra.

La escala de Arce et al. (2014) aporta información del grado de victimización de cada evaluado, así como sus dimensiones o componentes. La elección de este instrumento se basa en que su elaboración es producto de una revisión crítica sobre las características de los instrumentos que evalúan el acoso escolar. Busca cubrir cuatro criterios de este fenómeno: daño, intencionalidad, desequilibrio de poder, y periodicidad y cronicidad. Estos cuatro criterios son los que según la mayoría de los autores (Olweus, 1993; Berkowitz; 1993; Besag, 1989) están implicados y son representativos de este fenómeno. Además, reúne garantías científicas satisfactorias, tanto en cuanto a validez como a fiabilidad (véase apartado 2.3.5.1. Validez del instrumento). En el diseño de la escala y elaboración de los ítems se consideró que en cada uno debería asumirse la intencionalidad de la acción o estrategia y no los actos casuales. Su redacción no incluye la palabra acoso por su alta variabilidad semántica y que suele

provocar reacciones emocionales. Además, no se refiere a escenarios específicos, considerando lo cambiante de los contextos en el tiempo y culturas. Otra de las consideraciones fue que su categorización considera las cuatro dimensiones incluidas en la mayoría de los modelos de acoso escolar, el acoso físico, psicológico, relacional y la exclusión social.

Todos los aspectos específicos referidos a la Escala de acoso escolar de Arce et al.(2014) y su adaptación se desarrollarán con detalle en el punto correspondiente al primer estudio.

1.3.2.3. Cuestionario factores de riesgo y protección del acoso escolar

Tras la revisión de los cuestionarios con mayores garantías científicas y más utilizados para medir factores de riesgo y protección en la victimización, no se encontró ninguno que reuniera todos los aspectos que según la literatura pueden estar relacionados tanto para prevenirla como para potenciarla. Por esa razón, se decidió construir un cuestionario ad hoc, que tuviera el contenido de variables que según los expertos pueden ejercer como factores de riesgo o protección en la victimización. Todos los aspectos específicos referidos a la elaboración del Cuestionario de factores de riesgo y protección del acoso escolar se desarrollarán con detalle en el punto correspondiente al primer estudio.

En todo este proceso, se consideró el tipo de población de referencia (edad, situación socioeconómica y gestión pública o privada de la Institución Educativa).

El protocolo final de evaluación contiene un total de 99 ítems, de los cuales, 26 recogen características sociodemográficas con opción de respuesta múltiple. Los 56 ítems siguientes tienen cuatro opciones de respuesta Likert, construidas específicamente para explorar y analizar la presencia de variables psicológicas, familiares, grupales y escolares consideradas por la literatura como factores de riesgo y protección para el acoso entre escolares. Los últimos 17

ítems fueron seleccionados después de realizar un análisis factorial confirmatorio al instrumento elaborado por Arce et al. (2014) para medir victimización escolar.

1.3.3 Variables del estudio

En la Tabla 1, se presentan las variables del estudio. Se evaluaron 7 grandes áreas relacionadas con un total de 25 variables, que corresponden a la victimización y a sus factores de riesgo y protección.

Tabla 1. Variables de estudio

Áreas de estudio	Variables
Datos Identificativos	Institución Educativa Grado escolar Sexo Edad
Datos de la familia	Conformación familiar Número de hermanos Posición entre los hermanos Edades de los padres Situación laboral de los padres Grado de instrucción de los padres
Éxito académico	Repetición del curso
Nivel Socioeconómico	Distrito donde reside Gestión del colegio (público o privado) Ingresos económicos
Factores de riesgo	Individual (disforia) Grupal (violencia escolar) Escolar (indiferencia escolar) Familiar (mala relación con la familia, inadecuada comunicación familiar)
Factores de protección	Individual (autoestima positiva) Grupal (solidaridad entre los compañeros) Escolar (buen clima escolar, promoción del buen trato) Familiar (clima familiar positivo)
Victimización	Acoso psicológico Acoso relacional Exclusión social

1.3.3.1. Transformación de variables

Para determinar el nivel socioeconómico de los evaluados (alto, medio alto, medio, medio bajo y bajo), se utilizaron como criterios, los ingresos

mensuales de la familia, el distrito de dónde provenía y si pertenecía a un colegio público o privado. Usando como guía el estudio sobre niveles socioeconómicos de Lima Metropolitana y Callao realizado por la Asociación Peruana de Empresas de Investigación y Mercados (APEIM, 2005). De esta manera, si el distrito y el ingreso coincidían con el correspondiente al nivel socioeconómico del documento mencionado y a la vez, el tipo de colegio era privado, se le asignaba los niveles alto, medio alto y medio. Por el contrario, si el tipo de colegio era público y coincidían las otras dos variables, se le asignaba los niveles medio bajo y bajo. Para los casos donde no se cumplía lo anterior se priorizaba en el siguiente orden: ingresos económicos, distrito y finalmente tipo de colegio.

1.3.4 Formación del equipo de campo

Las personas que conformaron el equipo de investigación para aplicar el instrumento de evaluación en las Instituciones Educativas, fueron psicólogos que mostraron interés por el estudio, a los que se entrevistó de forma individual con el fin de escoger los más adecuados en función de los siguientes criterios:

- Su interés inicial en la problemática del acoso escolar.
- Su participación anterior en el desarrollo de estudios similares.
- La práctica en el trato con niños o su interés en esta área de trabajo.

Finalizado este proceso de selección se contó con un total de 4 psicólogos colaboradores que pasaron a ser entrenados para lograr una capacitación homogénea de todas y cada una de las personas integrantes del equipo de campo.

Para su formación, se dedicaron un total de dos sesiones en las que, en primer lugar, se les ofrecieron todos los datos referentes a la fundamentación teórica y a los objetivos generales de investigación con el fin de que conocieran los principios básicos sobre los que se asentaba el estudio y el marco en el que se había creado el instrumento de evaluación que iban a manejar.

En segundo lugar, se les explicó detalladamente cada una de las partes del instrumento con el objetivo de que dominaran el cuestionario tanto en su forma como en su contenido para poder hacer frente a las dudas o comentarios que los escolares pudieran plantearles.

En tercer lugar, se unificaron las normas que debían seguir a la hora de la aplicación del instrumento en las Instituciones Educativas. En este sentido, tenían la instrucción de resolver exclusivamente aquellos problemas relacionados con la no comprensión del formato de la encuesta, pero nunca ofrecer información adicional referente a cualquiera de los ítems. Además, recibieron la indicación de señalar todo aquel cuestionario del que dudaran no hubiera sido cumplimentado correctamente.

1.3.5 Procedimiento general de aplicación del estudio en las instituciones Educativas

En todos los casos, el procedimiento general para la aplicación del estudio en las Instituciones Educativas fue siempre el mismo.

En principio, el investigador se ponía en contacto con los directores o coordinadores de las Instituciones Educativas para presentar la investigación y coordinar la aplicación.

Seguidamente, una vez aceptada la aplicación y coordinada la fecha y hora, los miembros del equipo de trabajo acudían a cada Institución Educativa para realizar la aplicación de los instrumentos. Una vez dispuestos en cada salón se les repartía los protocolos de evaluación y se les impartían las instrucciones. Asimismo, en caso de que se requiriera, alguno de los miembros del equipo resolvería las dudas de los evaluados o solucionaba algunas eventualidades, tal como se planteó en la capacitación que se les dio.

1.3.6 Población y muestra

La población es de estudiantes de educación básica regular de Lima Metropolitana de ambos sexos de 9 a 11 años que cursan cuarto, quinto y sexto grado de primaria, matriculados durante el año 2017. Según la información del Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] la población descrita asciende a 412896 estudiantes. Una vez obtenida el tamaño de la población, se estimó el tamaño de la muestra de acuerdo a la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \times Z^2 \times p \times q}{(N - 1) \times E^2 + Z^2 \times p \times q}$$

Dónde:

n = Tamaño de la muestra

N = Tamaño de población

Z = Valor Z correspondiente al nivel de confianza

p = Proporción esperada

q = Proporción no esperada

E = Error de estimación máximo aceptado

El tamaño de la población fue de 412896, el nivel de confianza del 99% al cual corresponde un valor Z de 2.58, asimismo tanto la proporción esperada como no esperada sería de 50% y finalmente el error de estimación será de 5%. Una vez revisados los cálculos correspondientes el tamaño mínimo de la muestra es de 1841 estudiantes. La muestra quedó finalmente conformada por 1845 alumnos.

El muestreo fue no probabilístico, puesto que la elección del subgrupo de la población no depende de la probabilidad o azar, sino de las características y propósitos de la investigación (Bologna, 2011). A su vez es un muestreo por cuotas, dado que busca reproducir de la manera más adecuada algunas características de la población en la muestra, tales como el nivel socioeconómico (Bologna, 2011).

Criterios de inclusión:

- Ambos sexos.
- Edades entre 9 a 11 años
- Matriculados en instituciones educativas del MINEDU
- Residen en Lima Metropolitana.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que presenten incompletos los cuestionarios o llenados inadecuadamente.
- Estudiantes fuera del rango de edad de 9 a 11 años.
- Estudiantes que no estén matriculados.
- Estudiantes que no residan en Lima Metropolitana.

1.3.6.1. Características de la muestra

La muestra final de estudio estuvo compuesta por 1845 escolares de cuatro, quinto y sexto grado de primaria de ambos sexos (51.4% chicos y 48.6% chicas) con edades comprendidas entre los 9 y los 11 años, pertenecientes a diez Instituciones Educativas de Lima Metropolitana durante el periodo escolar 2017. En la Figura 1, se presenta la distribución de los participantes en función al sexo, donde 948 alumnos/as que equivale al 51,4% son de sexo masculino y 897 alumnos/as correspondiente al 48,6% corresponden al sexo femenino.

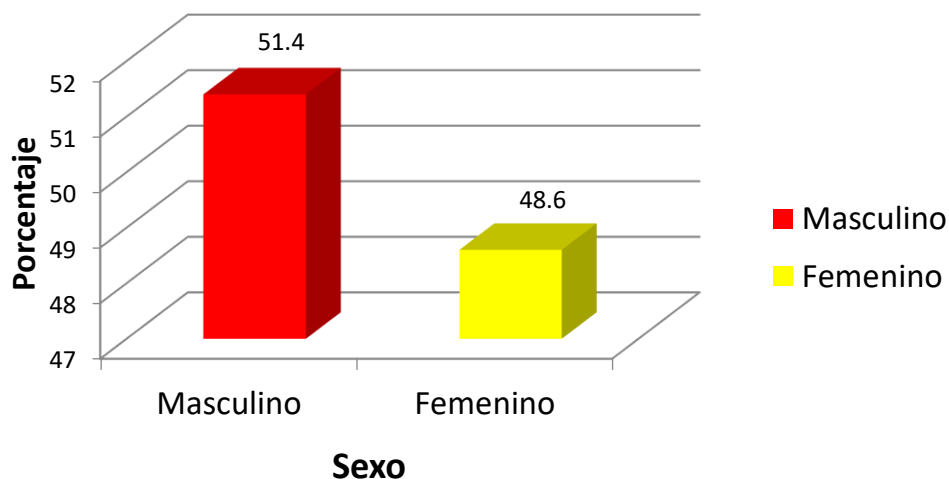


Figura 1. Porcentajes en cuanto al sexo

En referencia a la edad se presenta los resultados en figura 2, en la que se aprecia que de la muestra con la que se trabajó conformada por estudiantes de 4° 5° y 6° grado de primaria correspondiente a diez instituciones educativas de Lima durante el periodo 2017; el mayor porcentaje (43,8%) tienen 11 años de edad, el 30,9% tiene 10 años y el 25,3% tienen 9 años de edad.

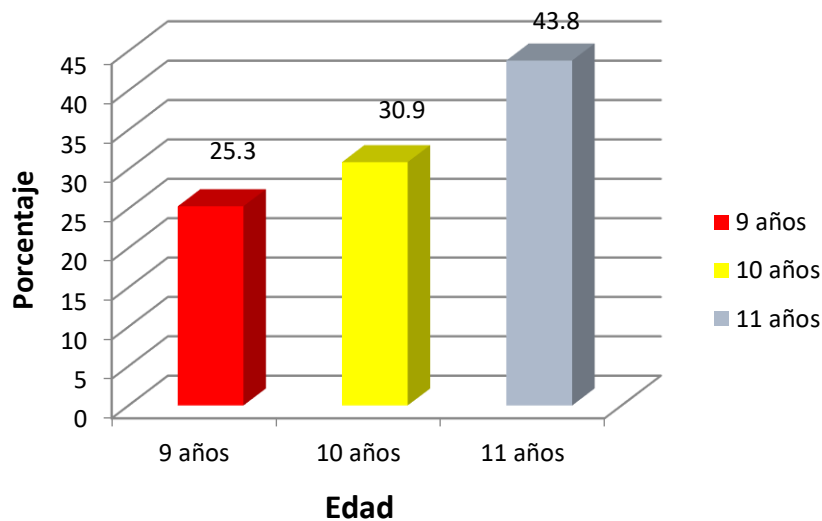


Figura 2. Porcentajes en cuanto a la edad.

Respecto al nivel socioeconómico de la muestra que se trabajó en la presente investigación; los datos mostrados en la figura 3 expresan que el 12,5% tiene un nivel socioeconómico alto, el 10,7% está en un nivel medio alto, el 20,5% un nivel medio, el 31,8% un nivel medio bajo, el 24,5% un nivel bajo.

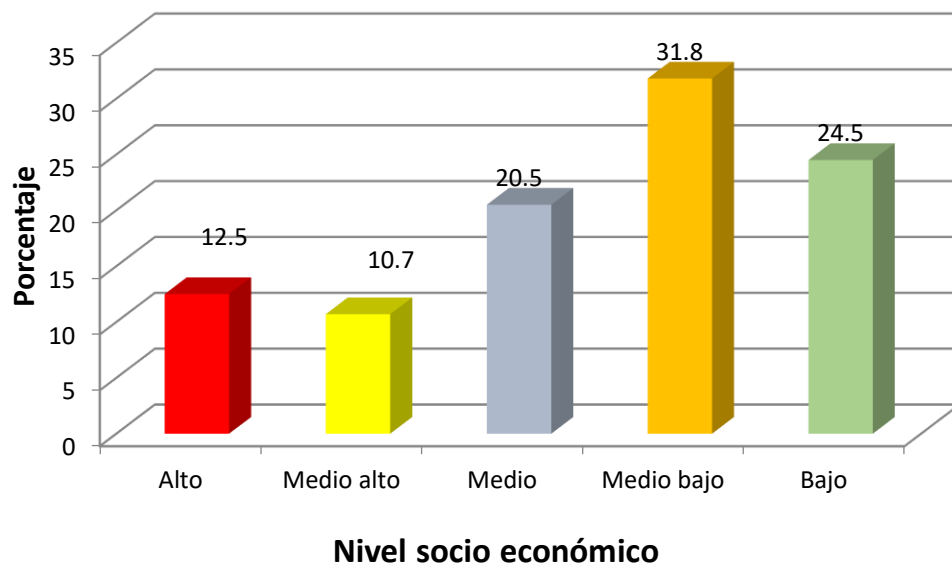


Figura 3. Porcentajes en cuanto al nivel socio económico.

En cuanto a la estructura familiar, en la figura 4 se puede observar que el mayor porcentaje (78%) vive con sus padres; mientras que el 20,9% vive en familia monoparental y, solamente el 1,1% vive con otros familiares.

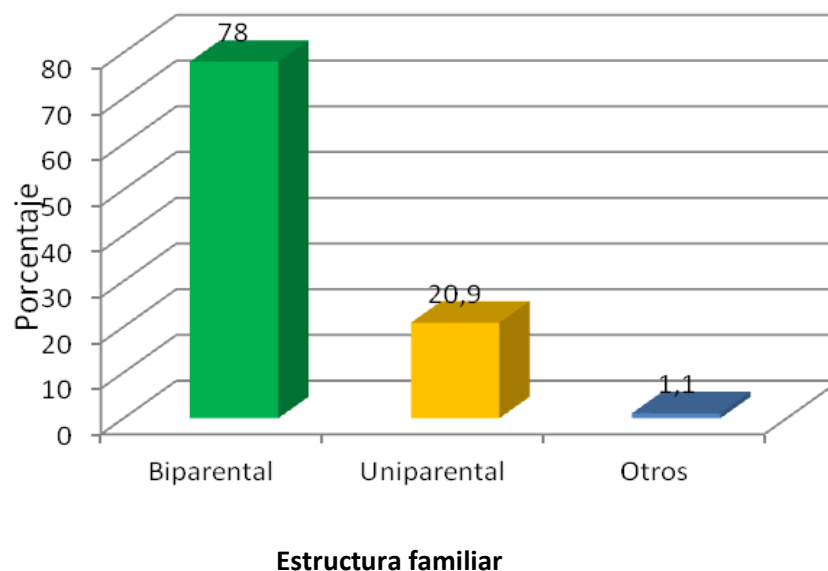


Figura 4. Porcentajes en cuanto a la estructura familiar.

El nivel de estudios alcanzado por el padre, se distribuye como sigue: el 3,1% estudios primarios, el 14,9% secundarios incompletos, el 22,4% ha terminado secundaria; el 12,1% cuenta con estudios técnicos, el 5% con estudios superiores o universitarios incompletos, el 27,5% con estudios superiores universitarios completos y el 6,6% ha alcanzado estudios de postgrado. Hay que tener en cuenta que el 8,5% ha dejado esta pregunta sin responder (figura 5).

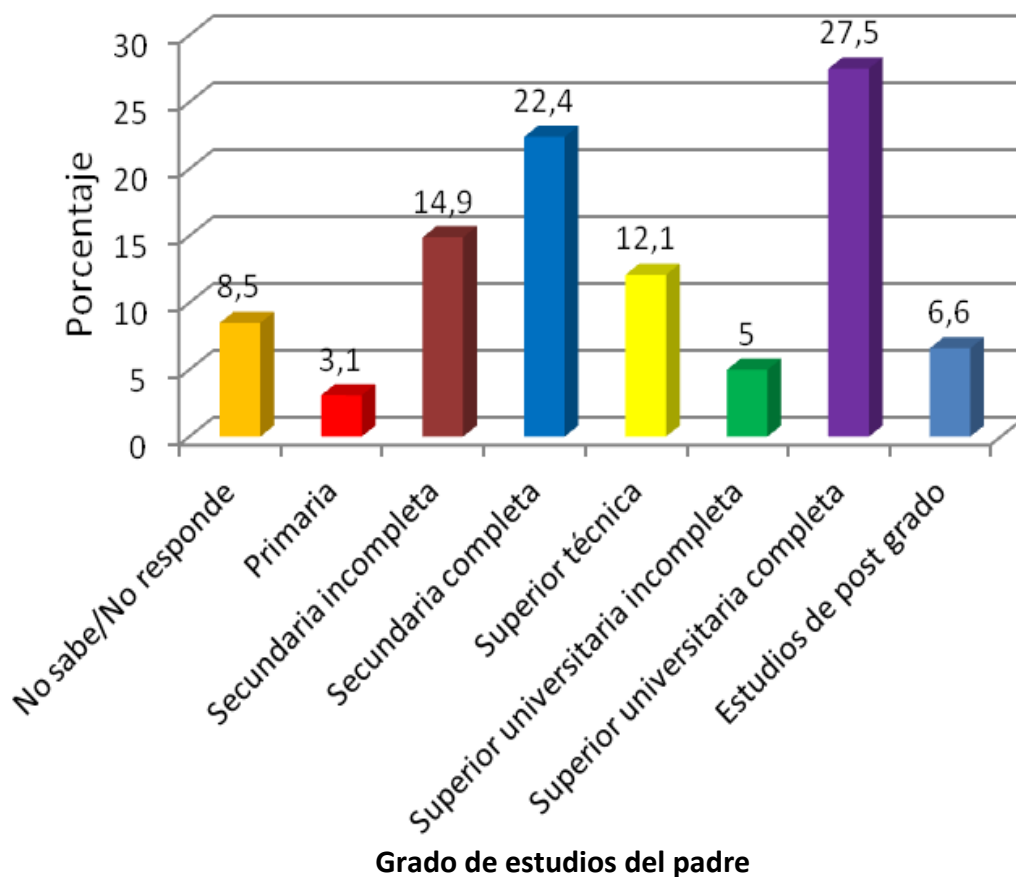


Figura 5. Porcentajes en cuanto al grado de estudios del padre.

En cuanto al nivel de estudios de la madre, en la figura 6, se observa que el 0,5% no tiene ningún estudio, el 5% terminó primaria, el 17% secundaria incompleta, el 23,6% terminó secundaria, el 12,4% obtuvo un nivel de estudios técnicos, el 6,2% tiene estudios superiores universitarios incompletos, el 23,7% terminó estudios superiores universitarios, el 5% alcanzó estudios de postgrado y el 6.6% ha dejado esta pregunta sin contestar.

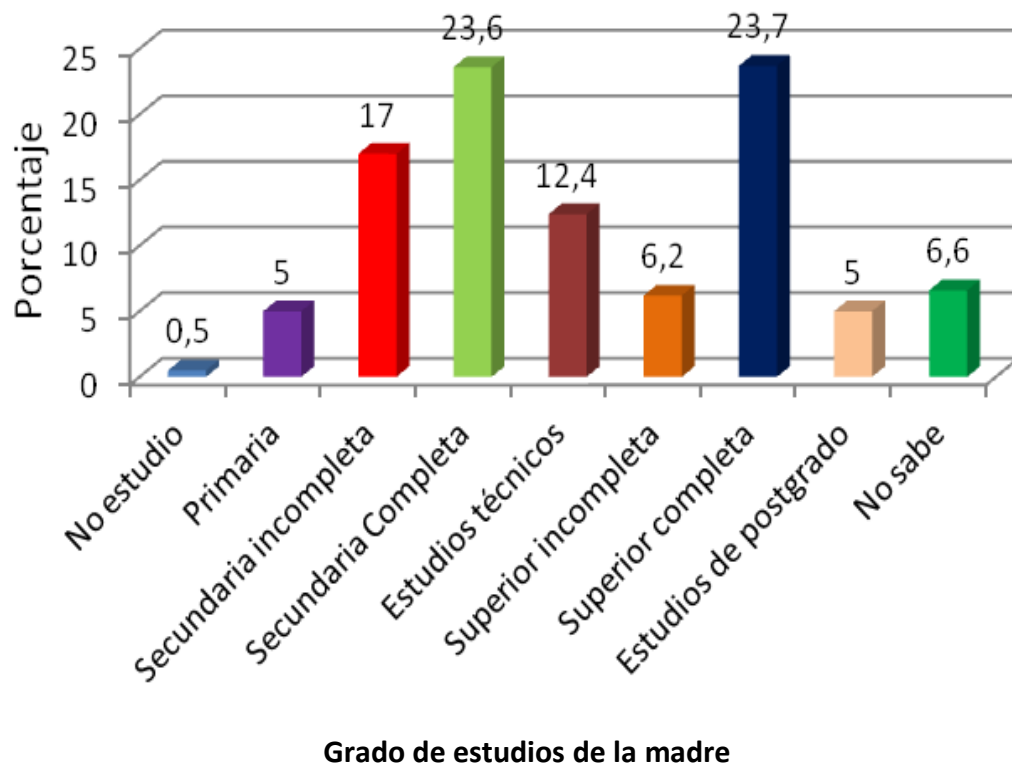


Figura 6. Porcentajes en cuanto al grado de estudios de la madre.

Los datos presentados en las figuras 7 y 8 muestran que el 95,4% de los padres y el 71,9% de las madres de los estudiantes trabajaban en el momento del estudio; mientras que el 4,6% de los padres y el 28,1% de las madres no trabajaban en ese momento.

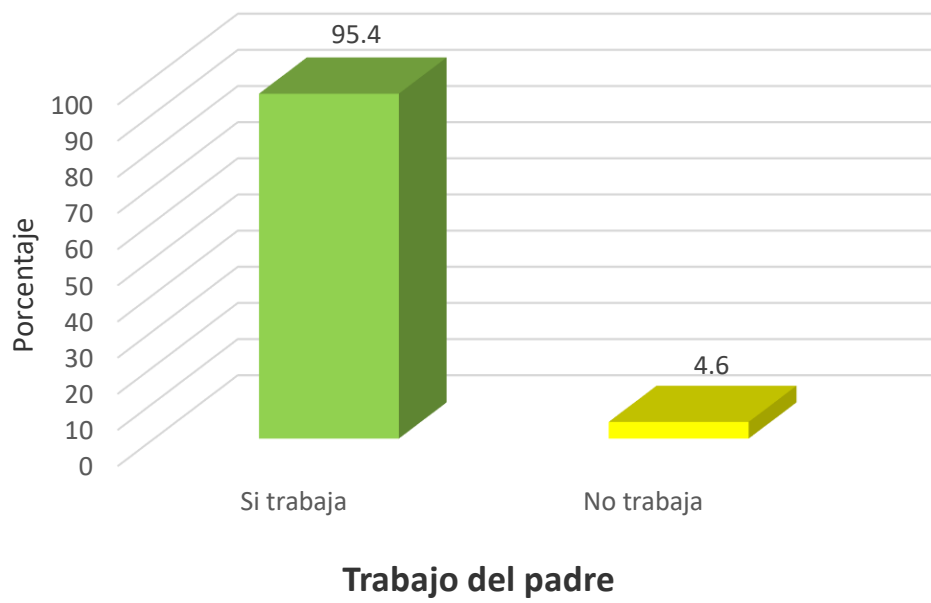


Figura 7. Porcentajes en cuanto a la situación laboral del padre.

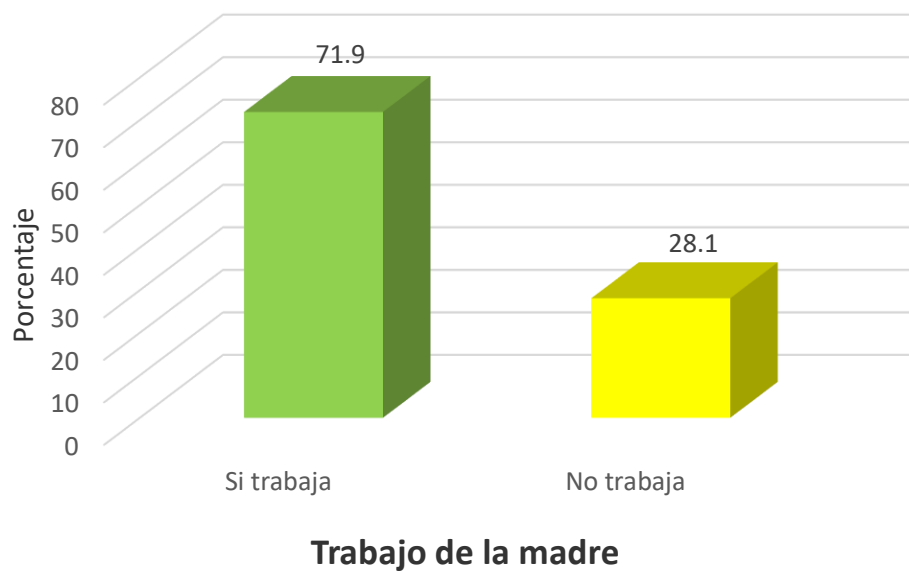


Figura 8. Porcentajes en cuanto a la situación laboral de la madre.

2. PRIMER ESTUDIO: ADAPTACIÓN Y ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LOS INSTRUMENTOS RELACIONADOS AL ACOSO ESCOLAR

El primero de los trabajos empíricos de la presente tesis doctoral supone el estudio psicométrico de los instrumentos. Para la medición de la victimización se adaptó la Escala para la evaluación del acoso escolar de Arce et al. (2014). Por otro lado, para medir los factores asociados al acoso, se elaboró el Cuestionario de factores de riesgo y protección del acoso escolar.

La selección de la Escala de evaluación del acoso escolar de Arce et al. (2014) fue motivada principalmente porque su elaboración responde a una serie de cuestionamientos realizados previamente sobre los distintos instrumentos de medida, y además porque los autores han considerado diferentes criterios tales como daño, desequilibrio de poder, intencionalidad y periodicidad. Es importante que el instrumento considere estos criterios para poder diferenciar el acoso escolar de otras situaciones que se dan dentro del marco relacional de los niños y adolescentes en el contexto escolar, que por sus características pueden generar confusión en el observador, tales como el juego violento, los conflictos o determinado tipo de bromas, entre otros.

Por otra parte, la decisión de elaborar "ad hoc" un cuestionario de factores de riesgo y protección que contara con adecuadas propiedades psicométricas y que tuviera como finalidad y fin específico el analizar los factores de riesgo y protección asociadas al acoso escolar, en lugar de utilizar un instrumento ya creado, fue porque no existe algún cuestionario que considere la mayor parte de las variables que, según la revisión teórica descrita en la presente tesis, suelen asociarse al acoso escolar; sobre todo también no existe algún cuestionario validado en lengua española que considere en sus ítems, tanto factores de riesgo como de protección. Dado que generalmente los estudios que se orientan a evaluar factores suelen utilizar distintos instrumentos para cada uno de estos.

Finalmente, se optó por utilizar medidas de auto-informe puesto que tienen por ventaja y características el proporcionar la suficiente información, de manera sencilla y de bajo costo y se pueden administrar colectivamente cuando se tienen muestras amplias de estudiantes.

En el ámbito del acoso escolar, es una de las estrategias más empleadas siendo especialmente pertinente en la evaluación de niños en edad escolar, ya que no perciben riesgos o beneficios al contestar en uno u otro sentido y queda suficientemente garantizada la confidencialidad de los datos.

2.1. Objetivos

En este estudio de forma general se busca obtener instrumentos adaptados a la población peruana de escolares de 9 a 11 años de instituciones educativas públicas y privadas, que presenten adecuada validez y confiabilidad para la consecución de los objetivos de los dos estudios siguientes. Es en ese sentido que se plantean como objetivos:

1. Establecer la validez de constructo para la Escala de acoso escolar de Arce et al. (2014).
2. Establecer la confiabilidad por consistencia interna para la Escala de acoso escolar de Arce et al. (2014).
3. Establecer la validez de constructo para el Cuestionario de factores de riesgo y protección del acoso escolar.
4. Establecer la confiabilidad por consistencia interna para el Cuestionario de factores de riesgo y protección del acoso escolar.

2.2. Hipótesis

En relación con los objetivos propuestos para este estudio se proponen las siguientes hipótesis de trabajo:

HIPÓTESIS 1: La Escala de acoso escolar de Arce y col. (2014) presenta adecuada validez de constructo.

HIPÓTESIS 2: La Escala de acoso escolar de Arce y col. (2014) presenta adecuada confiabilidad por consistencia interna.

HIPÓTESIS 3: El cuestionario de factores de riesgo y protección del acoso escolar presenta adecuada validez de constructo.

HIPÓTESIS 4: El cuestionario de factores de riesgo y protección del acoso escolar presenta adecuada confiabilidad por consistencia interna.

2.3. Método

2.3.1. Participantes

La población es de estudiantes de educación básica regular de Lima Metropolitana de ambos sexos de 9 a 11 años que cursan cuarto, quinto y sexto grado de primaria, matriculados durante el año 2017. Según la información del Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] la población descrita asciende a 412896 estudiantes, por lo cual, después de la estimación correspondiente, la muestra asciende a 1845 estudiantes.

Para resolver cualquier duda al respecto del proceso de selección de la muestra en la investigación, se puede consultar el punto 1.3.6., denominado población y muestra, en el que se exponen con todo detalle los datos referentes a la caracterización de la muestra utilizada.

2.3.2. Diseño

El estudio partió de una investigación desarrollada bajo el enfoque cuantitativo según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “porque se ha realizado la medición de las variables y se han expresado los resultados en valores numéricos, y el análisis estadístico para, prevalecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 4).

El diseño de investigación según Ato, López y Benavente (2003) es de tipo instrumental, puesto que busca analizar las propiedades psicométricas de instrumentos de medida para variables psicológicas.

2.3.3. Descripción de los Instrumentos

A continuación, se describirá con mayor detalle cada uno de los instrumentos .

2.3.3.1. Escala de acoso escolar de Arce, Velasco, Novo y Fariña

El instrumento utilizado para medir la victimización fue elaborado por Arce et al. (2014). Los autores basan su definición de acoso escolar como una forma de agresión repetida y deliberada que realiza una persona sobre otra que no tiene posibilidad de defenderse; este fenómeno ha ido en aumento. Para la redacción de los ítems consideraron tres criterios: El contenido de los ítems implicaba la intencionalidad de la acción; no incluían la palabra acoso, y no se centraban en escenarios específicos.

En su estudio, los participantes fueron 308 escolares españoles con edades entre 12 a 17 años que cursaban la ESO. Inicialmente se plantearon 39 ítems con una escala tipo Likert de cinco puntos (0 a 4). Después de contrastar la efectividad de los ítems se eliminaron 13, quedando finalmente 26 para los análisis posteriores. En cuanto a la validez convergente y discriminante se realizaron correlaciones entre la victimización y la inadaptación, medida por el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI), estas correlaciones avalan la validez de este tipo, dado que todas las medidas de acoso, se correlacionaron positivamente y con unos tamaños del efecto medios con inadaptación personal y social; asimismo, se comprobó la validez discriminante, ya que ninguna medida de acoso se correlacionó con la aversión al aprendizaje e indisciplina (inadaptación escolar).

Con respecto a la validez de criterio, se contrastó con el Listado de comprobación de síntomas SCL-90-R y con la Escala de afrontamiento para adolescentes (Frydenberg y Lewis, 2000). Así, con base en la escala, se clasificó a los evaluados en dos grupos: víctimas y no víctimas y se encontró en las víctimas mayor somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal,

depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide, psicoticismo, y también mayor malestar en los índices Severidad Global, Malestar Referido a Síntomas Positivos y Total de Síntomas Positivos.

Por otro lado, en la escala de afrontamiento, se halló que las víctimas empleaban más estrategias desadaptativas, tales como: hacerse ilusiones (acción positiva hedonista), autoinculparse, falta de afrontamiento o reducción de la tensión (huida intrapunitiva); reservarlo para sí, falta de búsqueda de apoyo social (postura de introversión), así como un mayor uso del apoyo espiritual.

En cuanto a la validez de constructo inicialmente se realizó un análisis factorial exploratorio mediante análisis de componentes principales con rotación varimax, que indicó la presencia de cinco factores que explicaron el 65.9% de la varianza. Posteriormente en el análisis factorial confirmatorio se observó un ajuste razonable en el RMSEA (0.085) y la razón Chi cuadrado/gl (3.16), y óptimo en el SRMR (0.0549), asimismo los índices de modificación sugerían mover dos ítems del factor 5 al factor 1. Fue así que el modelo de 4 factores reveló un ajuste óptimo en los índices Chi cuadrado/gl (2.94) y SRMR (0.0545) y razonable en RMSEA (0.81), y al contrastarse con el modelo de 5 factores reveló mejor ajuste a los datos, ser más parsimonioso y con mayor fundamentación teórica. Por lo que el cuestionario quedó finalmente conformado por cuatro factores y con un total de 26 ítems.

En cuanto a la confiabilidad, se encontró una consistencia interna muy alta, Alfa de Cronbach .95 para la escala; que todos los ítems contribuyen a la escala (Alfa a si se elimina el elemento $>.70$) y la independencia de los ítems, $F(21, 433) = 338.87, p < .001$. En suma, el cuestionario es consistente internamente y está formado por ítems independientes que contribuyen a la escala.

2.3.3.1.1. Adaptación de los ítems de la escala de acoso escolar de Arce et al. (2014) a estudiantes peruanos de 9-11 años.

Como primer paso para la adaptación de este instrumento se modificaron 13 de los ítems, tomando en consideración que la población para la que fue

elaborada en su versión original es de estudiantes españoles de 12 a 17 años, y la población a la cual está dirigida en este estudio es de estudiantes peruanos de 9 a 11 años. De esta forma se buscó que los ítems fueran más sencillos de comprender sin desmedro del contenido de cada uno, además de ajustar al lenguaje local los giros idiomáticos propios de la cultura española. En la tabla 2 se presentan los cambios realizados.

Tabla 2. Modificaciones en la redacción de los ítems.

Ítem	Versión original	Versión modificada
1	Me insultan, me ponen motes desagradables	Me insultan, me ponen apodos desagradables
6	Me gastan bromas pesadas	Me hacen bromas pesadas
7	Hacen correr rumores, cuentos y mentiras sobre mí	Dicen cosas malas sobre mí que son mentira
8	Me rechazan, no me hablan y me dejan solo.	No me hablan y me dejan solo
9	Me odian sin motivo, me tienen manía.	Me odian sin motivo, me tienen cólera
11	Se meten conmigo por mi forma de ser o por mi físico.	Se meten conmigo por como soy
12	Hacen comentarios sexistas o xenófobos sobre mí.	Hacen comentarios feos por mi sexo o de dónde vivo
13	Ridiculizan mis opiniones, gustos o preferencias.	Se burlan de lo que digo o de lo que me gusta
14	Hacen comentarios negativos sobre el grupo al que pertenezco (sexo, raza, religión).	Hacen comentarios feos sobre el sexo, raza o religión de mi familia
18	Me interrumpen continuamente o no me dejan hablar	Me interrumpen a cada rato o no me dejan hablar
21	Me echan la culpa y me acusan de cosas que no he dicho o hecho	Me echan la culpa de cosas que no he dicho o hecho
23	Me escriben mensajes desagradables en mis redes sociales, amenazándome o insultándome.	Me amenazan o insultan en mis redes sociales (facebook, whatsapp, etc.)
26	Me excluyen y no me dejan participar.	No me dejan participar en el salón

2.3.3.2. Cuestionario de factores de riesgo y protección del acoso escolar

Para la evaluación de los factores de riesgo y protección se elaboró el cuestionario de factores asociados al acoso escolar. Para la redacción de los ítems se tomó en consideración la agrupación de factores planteada en la parte teórica de la tesis. La prueba quedó dividida en cuatro partes: factores de tipo individual, grupal, escolar y familiar. En ese sentido, para la construcción de este instrumento se ha seguido una estrategia racional, revisando ampliamente la bibliografía y consultando a diferentes expertos en el tema.

En el caso de los factores de riesgo individuales la selección de éstos se basó en el desarrollo teórico realizado por Bond et al. (2001) y Rugby (2003) quienes identifican en las víctimas de acoso escolar características ansiosas, depresivas, poco empáticos y de baja autoestima

El siguiente factor es el de riesgo grupal que se refiere a la violencia ejercida dentro de la institución educativa en la dinámica grupo-red social, teniendo en cuenta que tener amigos dentro del grupo o no tenerlos, es decisivo para estar o no en una posición de riesgo para ser víctima. La cantidad y calidad de la red social del sujeto es un factor importante. Según Besag (1989) las dinámicas del grupo tendrían que ver con:

- El poder y dominio: (Deseo del agresor de impresionar a los otros, deseos de dominación).
- Cohesión y comunicación de los miembros del grupo (ser admirado por el líder, amistad, deseos de la víctima de pertenecer al grupo y ser aceptada, obediencia de los seguidores y el silencio de los testigos).
- Popularidad-liderazgo (asignación de roles, reparto de tareas, adopción de papeles de agresor).
- Desafío y riesgo (gusto por el riesgo, certeza de no ser encontrados).
- Integración-exclusión (confirmación de que la víctima es más débil, identidad dentro del propio grupo, deseo de afiliación, pertenencia y aceptación).

En referencia a los factores de riesgo escolares se diseñaron ítems sobre la calidad del clima educacional y social de las escuelas y, en particular, del aula y sus miembros. Al respecto, Suarez y Zapata (2013) señalaron que el clima social interviene en el comportamiento de la persona, y, que puede ser motivo por el que los niños presentan acciones de tipo agresivo. Cada uno de los ítems representan a los diferentes factores que describe la bibliografía, y se le ha dado el nombre de Indiferencia escolar (IE) ya que según Olweus (1993) el que los docentes mantengan relaciones personales positivas con los alumnos y con el resto de docentes del centro escolar es un elemento imprescindible para que se establezca un sistema de disciplina adecuado.

El último factor de riesgo es el familiar, donde se plantearon ítems referidos a la mala relación con la familia y la inadecuada comunicación. La selección de los ítems se basó en investigaciones como la de Smith (1998) que considera que los factores de riesgo más importantes dentro de la familia son: los conflictos familiares en general (entre padres y hermanos y entre hermanos); y las estrategias disciplinarias parentales deficitarias, especialmente las que denotan mayor severidad e inconsistencia.

Por otra parte, en cuanto a los factores de protección los cuales deben menguar el nivel de acoso escolar; se mencionan los siguientes factores:

Los factores de protección individual que engloban la autoestima positiva con todas sus características, se elaboraron siguiendo lo propuesto por Bond et al. (2001) y Rugby (2003) quienes mencionan que una buena autoestima es una variable que aleja de las situaciones de acoso escolar donde uno es víctima.

Posteriormente se describe el factor protección grupal, en donde se considera importante la solidaridad y apoyo entre compañeros. En esto, las investigaciones son sólidas refiriendo que el apoyo de los iguales tiene un resultado positivo sobre los efectos dañinos de la victimización, actuando como protección, tanto en el acoso escolar tradicional como en el ciberacoso. En consecuencia, la proximidad con los iguales y los niveles más altos de apoyo y

solidaridad entre ellos han hecho visible un relevante factor protector. (Chen et al., 2015; Mann et al., 2015; Sanz y Molano, 2014).

En el caso del factor de protección escolar se toma en cuenta el buen clima escolar y la medida en que la institución educativa promueve el buen trato. La literatura menciona que el fomentar un sentimiento de conexión como consecuencia del apoyo y de la interacción positiva entre profesores y con los alumnos ha mostrado estar relacionado positivamente a la protección de los escolares en conductas de acoso escolar. La percepción de los estudiantes de un buen clima escolar positivo y seguro se ha asociado a la ausencia de agresión auto-informada. (Casas et al., 2013 y Espelage et al., 2014).

Finalmente se describe el factor de protección familiar que engloba la presencia de un clima familiar positivo. Según, la literatura parece consistente en que el apoyo emocional percibido, el interés de los padres por las actividades y amistades de sus hijos, la cercanía y confianza, así como, una comunicación fluida entre padres e hijos constituyen factores que protegen del acoso escolar (Álvarez-García et al., 2015; Atik y Guneri, 2013; Gómez et al., 2014; Shetgiri et al., 2012).

Si bien en el Perú se han utilizado instrumentos para medir los factores relacionados al acoso escolar, como se observa en la investigación realizada por Amemiya et al. (2009), estos autores solamente consideraron los factores de riesgo, tales como la reacción de los padres, la repetición de amenazas, la presencia de pandilleros, el defecto físico y la seguridad en el colegio. Por ello se hizo necesario elaborar y validar un instrumento que mida no solo los factores de riesgo, sino también los de protección con los que cuenta el niño.

Según lo anteriormente expuesto, la propuesta inicial del instrumento quedó conformada por 67 ítems, donde las alternativas de respuesta fueron 1=Nunca, 2=Pocas veces y 3=Muchas veces, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 3. Factores de riesgo y protección del acoso escolar.

FACTORES DE RIESGO FAMILIARES	
VARIABLE	PREGUNTAS
1. Conflictos familiares	1. Mis padres gritan mucho 3. Mis padres se insultan y discuten fuerte 5. Mi familia cree que todo lo hago mal
2. Estilo de crianza deficiente	7. Mis padres me mandan mucho 9. Mis padres me pegan mucho 11. Mis padres me gritan sin razón
3. Relaciones negativas entre progenitor e hijo.	13. Mis padres son malos conmigo 15. Mi familia me echa la culpa de los problemas.
4. Interacción negativa de la familia con la escuela, barrio y sociedad.	17. Mis padres se llevan mal con mis profesores 19. Mi familia tiene problemas con los vecinos

FACTORES DE RIESGO INDIVIDUALES	
VARIABLE	PREGUNTAS
5. Ansiedad	21. Me pongo nervioso fácilmente 23. Tengo muchos temores
6. Autoestima	25. Me rindo rápido 65. Soy torpe 66. Si me equivoco pienso que no sirvo para nada.
7. Depresión	27. Soy un niño (a) malo(a) 29. Tengo ganas de llorar 31. Me siento triste
8. Deficientes habilidades sociales	33. Prefiero seguir a los demás, aunque no me guste lo que hacen 35. Me es difícil decir lo que siento 37. Hablo muy poco

FACTORES DE RIESGO GRUPALES	
VARIABLE	PREGUNTAS
9. Identificación negativa con el grupo	39. Cuando un niño molesta a otro, nadie lo defiende 41. El niño más fuerte es el que manda 43. Cuando un niño molesta a otro, los demás le siguen 45. Algunos compañeros ignoran a otros 47. Mis compañeros se pelean a golpes 49. A mis compañeros les gusta poner apodosos 51. A mis compañeros les gusta burlarse de otros 67. Dicen que mi clase causa muchos problemas.

FACTORES DE RIESGO ESCOLARES

VARIABLE	PREGUNTAS
10. Entorno social negativo dentro y fuera del centro	53. Hay pandillas en mi colegio
11. Estilo educativo negligente	55. Las reglas de mi colegio no se aplican por igual a todos 57. Cuando un niño pega a otro, el colegio no hace nada 59. El director se lleva mal con los profesores 61. He visto discutir a mis profesores
12. Deficiente vinculación del alumno con el centro y el profesorado	63. Mi profesor no dice nada cuando un niño golpea o insulta a otro 64. Mi profesor no se interesa por mis problemas

FACTORES DE PROTECCIÓN INDIVIDUALES

VARIABLE	PREGUNTAS
13. Asertividad	62. Cuando alguien me molesta me defiendo 60. Sé cómo defender mis derechos 58. Pido ayuda cuando tengo problemas 56. Me gusta decir lo que pienso
14. Felicidad	54. Me siento un niño feliz 52. Duermo bien
15. Buenas habilidades sociales	50. Hago amigos rápido 48. Mis amigos dicen que soy buena persona 46. Me gusta participar en las actuaciones del colegio.

FACTORES DE PROTECCIÓN FAMILIARES

VARIABLE	PREGUNTAS
16. Estrategias disciplinarias parentales eficaces	44. Mis padres me mandan hacer cosas sin gritarme 42. Mis padres me felicitan cuando hago algo bien.
	40. Mis padres son cariñosos 38. Mis padres juegan y ven televisión conmigo 36. Me siento seguro con mis padres
18. Red social positiva	17. Mi familia se lleva bien con mis abuelos, tíos, primos, etc.
19. Formas eficaces de manejo de conflictos familiares	32. En mi familia después de discutir nos pedimos disculpas

FACTORES DE PROTECCIÓN GRUPALES

VARIABLE	PREGUNTAS
20. Relaciones positiva con el grupo	30. Cuando estoy con mis amigos del colegio me divierto mucho 28. Creo que mis compañeros del colegio me quieren 26. A mis compañeros les gusta ayudar a los niños más pequeños 24. Cuando un niño agrede o insulta a otro mis compañeros lo defienden 22. En mi salón nos prestamos las cosas si nos falta algo 20. En mi salón somos un grupo unido 18. A mis compañeros les gusta jugar con todos los demás

FACTORES DE PROTECCIÓN ESCOLARES	
VARIABLE	PREGUNTAS
21. Educación prosocial	16. Mis profesores nos enseñan a tratar bien a los demás 14. Mis profesores nos enseñan a ayudar a los demás 12. Mis profesores se tratan con respeto
22. Vinculación positiva con el centro y el profesorado	10. Mis profesores son justos con todos 8. Cuando hago algo bien, mis profesores me felicitan
23. Estilo Educativo participativo	6. Mi colegio hace participar a los padres en las actividades que realiza 4. En mi colegio les interesa que todos nos llevemos bien 2. Mis profesores toman en cuenta mis opiniones.

2.3.4. Análisis de datos

Una vez recogidos todos los cuestionarios, el primer paso fue proceder a la eliminación de todos aquellos que no habían sido correctamente completados, bien por no haber contestado a todos los ítems necesarios para el presente estudio o bien por contar con la indicación expresa de cualquiera de los miembros del equipo de investigación que dudara sobre la veracidad de los datos aportados. Con posterioridad se pasó a codificar todas las variables con sus alternativas de respuesta introduciendo los resultados en una base de datos creada para este fin. Para el caso de ambos instrumentos, en primer lugar, se realizó el análisis factorial exploratorio, mediante el paquete estadístico SPSS

23. Se halló el índice de adecuación muestral KMO y el test de esfericidad de Bartlett para evaluar la pertinencia de realizar el análisis factorial. También se halló el porcentaje de explicación de la varianza y las cargas factoriales.

En cuanto al análisis factorial confirmatorio se trabajó con el paquete estadístico SPSS Amos 23, con el cual se hallaron los índices de ajuste al modelo RMR, GFI, AGFI y RMSEA. En el caso de la confiabilidad se utilizó el coeficiente Omega. Al respecto, cabe mencionar que la aceptación y la aprobación del uso del alfa de Cronbach como un indicador de confiabilidad, ha generado muchas críticas a nivel matemático, debido a que el coeficiente alfa utiliza las varianzas para el cálculo de fiabilidad, mientras el coeficiente omega los hace con cargas factoriales (Gerbing & Anderson, 1988). Dos aspectos importantes considerados como fortaleza del coeficiente omega es: 1) el empleo de la suma de variables estandarizadas, transformación que hace más estable los cálculos de la fiabilidad (Timmerman, 2005) y 2) no está en relación al número de ítems (McDonald, 1999). Finalmente, una vez encontradas las estructuras finales de los instrumentos se elaboraron los percentiles.

2.3.5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos después de realizar los análisis estadísticos explicitados en el epígrafe anterior.

2.3.5.1. Validación de la Escala de acoso escolar de Arce y col (2014)

Antes de desarrollar este punto se debe aclarar lo siguiente. Si bien la escala ya ha sido desarrollada y tiene una estructura definida por lo que lo que correspondería sería realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC), se optó por realizar en primer lugar un análisis factorial exploratorio (AFE) por las siguientes razones. Como ya se explicó anteriormente, 13 de los ítems han sufrido variación en su redacción; la muestra en la que originalmente se construyó la prueba fueron chicos de 12 años para adelante, siendo una edad distinta a la de la presente muestra que es de 9 a 11 años; y finalmente las

características sociales y culturales de la muestra original son distintas a la de la presente investigación, puesto que son dos países distintos, España y Perú. Es así que se puede presumir, como se constatará en líneas posteriores, que la estructura que este instrumento presenta en esta muestra (Perú) será distinta a la original (España). Aclarado esto se prosigue con el desarrollo de este punto.

Como primer paso a la estructura final planteada por los autores se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE). Inicialmente, se calculó el índice de adecuación muestral para la prueba de acoso escolar, observando que el nivel de adecuación fue muy bueno, es así que tenemos para el $KMO = 0.964$ $X^2 = 20496.618$, $gl = 325$ y Bartlett, $p < 0.000$. Estos resultados indican que es apropiado realizar el análisis factorial de los datos.

Se realizó un análisis factorial con rotación oblimin ya que se asume la asociación entre los factores que componen el constructo de victimización, precisamente porque son parte de un todo más general (la victimización). Especificando, es más adecuado usar el tipo de rotación oblicua, en este caso oblimin, cuando los factores en análisis no mantienen independencia, sino que se asume teóricamente que están relacionados entre sí (Méndez y Rondón, 2012).

Como se puede observar en la tabla 4, se obtuvieron 3 factores: Acoso psicológico, Exclusión social y Acoso relacional que explicaban el 49.47% de la varianza. Se eliminaron 9 ítems que no alcanzaron cargas factoriales suficientes en ninguno de los factores que finalmente conformaron la estructura factorial.

Tabla 4. Estructura factorial de la escala de acoso escolar adaptada.

	Factor*		
	Fac_1	Fac_2	Fac_3
a10	0.653		
a21	0.561		
a20	0.524		
a24	0.508		
a23	0.475		
a11	0.425		
a13	0.351		
a18	0.293		
a16		-0.592	
a17		-0.512	
a8		-0.493	
a26		-0.384	
a9		-0.327	
a3			-0.634
a15			-0.492
a7			-0.492
a25			-0.361

* Factores: factor-1 Acoso Psicológico, factor-2 Exclusión Social y factor-3 Acoso Relacional.

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

Como se observa, el modelo quedó conformado por 17 ítems en tres factores. En ese sentido, todos los ítems que se identificaban como correspondientes a acoso físico quedaron fuera de la conformación final, estos ítems son el 12, 14 y 22 que dicen “hacen comentarios feos por mi sexo o de dónde vivo”, “hacen comentarios feos sobre el sexo, raza o religión de mi familia” y “me hacen insinuaciones sexuales ofensivas”. Se observa que los ítems que representan la estructura original, no tienen un contenido de acoso físico, es decir no se refieren a ataques físicos directos, sino más bien a comentarios que buscan atacar a la víctima haciendo referencia a sus características físicas respecto a su sexo, raza, religión. La eliminación de este factor indica que no se configura en esta población como una estrategia o tipo de acoso físico/escolar. Esto puede encontrar explicación en el hecho de que para los niños de educación primaria, este tipo de conductas o insinuaciones sobre las características físicas

de los demás, son relativamente más comunes y por lo mismo su frecuencia mayor o menor no ayuda en mucha medida a discriminar de forma adecuada el acoso escolar. El mismo argumento puede ser válido para explicar la eliminación de otros ítems como por ejemplo el 1 que dice “Me insultan, me ponen apodos desagradables”.

Tras el **Análisis Factorial Exploratorio (AFE)**, se procedió a realizar un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). En la tabla 5, se presentan los índices de bondad de ajuste del modelo.

En primer lugar, y para corregir el sesgo del tamaño de la muestra, se ha considerado como índice de bondad de ajuste más apropiado Razón Chi-cuadrado entre grados de libertad (Lara Hormigo, 2014), el cual presente un valor de $X^2/gl = 2.72 (<3)$. Así mismo, la verificación de los resultados del análisis del índice residual de la raíz cuadrada media que evalúa la aproximación de la matriz de covarianzas teóricas con la matriz observada, presenta un valor pequeño (RMR = 0.015; próximo a cero) y los análisis complementarios de la Bondad de Ajuste a través del índice de Ajuste (GFI = 0.98; ≥ 0.95) y el índice de Ajuste Ponderado (AGFI = 0.97; ≥ 0.95) alcanzan valores óptimos; así mismos, el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI = 0.98; ≥ 0.95), índice de Tucker-Lewis (TLI = 0.98; ≥ 0.95), y la raíz cuadrada media de aproximación (RMSEA = 0.031; < 0.08) permiten corroborar lo pertinente de aceptar el modelo con tres factores, tal como se muestra en la tabla 5 (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010).

Tabla 5. Índices de Ajuste del modelo para la Escala de acoso escolar.

Datos	Modelo de 3 Factores	Valores aceptables*
Chi-cuadrado mínimo/G.L.	2.72	≤ 3
RMR	0.015	Próximo a cero
RMSEA	0.031	< 0.08
GFI	0.98	≥ 0.95
AGFI	0.97	≥ 0.95
TLI	0.98	≥ 0.95
CFI	0.98	≥ 0.95

*Ruiz, Pardo y San Martín (2010).

De esta manera, tras los análisis efectuados, se redujo el número de ítems de 26 a de 17, lo cuales quedaron agrupados en tres factores, tal como se muestra a continuación:

Acoso Psicológico

5. Rompen mis cosas
6. Se meten conmigo por como soy
7. Se burlan de lo que digo o de lo que me gusta
11. Me interrumpen a cada rato o no me dejan hablar
12. Me amenazan si me quejo a los profesores o a la familia
13. Me echan la culpa de cosas que no he dicho o hecho
14. Me amenazan o insultan en mis redes sociales (facebook, whatsapp, etc.)
15. Me acusan de cosas que no he dicho o hecho

Acoso Relacional

1. Se burlan de mí, me dejan en ridículo
2. Dicen cosas malas sobre mí que son mentira
8. Me molestan bastante
16. Me imitan para burlarse de mí

Exclusión Social

3. No me hablan y me dejan solo
4. Me odian sin motivo, me tienen cólera
9. Me dejan fuera de actividades o juegos
10. Les dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen
17. No me dejan participar en el salón

De esta manera, los tres factores resultantes son el acoso psicológico, el acoso relacional y la exclusión social. El acoso psicológico implica acciones que no incluyen una agresión física directa que buscan amedrentar y generar malestar en la víctima, entre estas se puede incluir burlas, interrupciones, amenazas u otros similares. Por otra parte, el acoso relacional se refiere a la ejecución de acciones orientadas a mellar la imagen o estatus social de la víctima

para dañar sus relaciones interpersonales con pares. Y finalmente, la exclusión social indica acciones de bloqueo de las relaciones de la víctima con otros, dejándolo solo, apartándolo de las actividades grupales o no dejándolo participar en las clases.

Para finalizar, en la figura 9 se presenta la estructura final del constructo de victimización en la escala analizada mediante el análisis factorial confirmatorio, donde se observan tres factores conformados por 17 ítems.

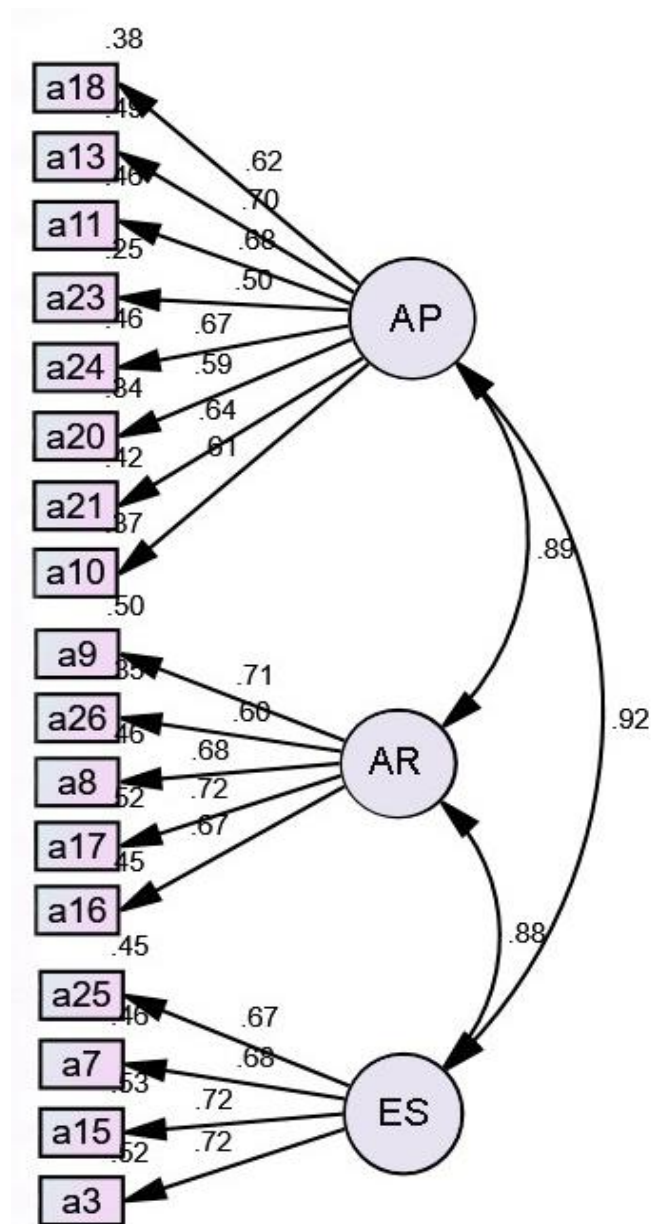


Figura 9. Representación gráfica del constructo victimización.

Finalmente, se halló la confiabilidad. Con las puntuaciones de las cargas factoriales se procede a la estimación del coeficiente omega ω del instrumento y por cada una de las dimensiones (ver tabla 6). La escala constituida con 17 ítems presenta un coeficiente omega de 0.93.

Tabla 6. Fiabilidad de la escala de acoso escolar de Arce y col.

Variable	Omega	N° de elementos
Victimización	0.93	17
Factor 1	0.84	8
Factor 2	0.81	5
Factor 3	0.79	4

Es así que el cuestionario presenta una alta fiabilidad y coherencia interna.

2.3.5.1.1. *Elaboración de Percentiles de la Escala de acoso escolar de Arce et al.*

Una vez determinada la conformación final del cuestionario de acoso escolar, es decir sus dimensiones con los respectivos ítems que la componen, se procedió al establecimiento de los percentiles. Los que se muestran en la tabla 7.

Tabla 7. Percentiles para victimización y sus dimensiones.

Percentil	Victimización	Acoso psicológico	Acoso relacional	Exclusión social
1	,00	,00	,00	,00
5	,00	,00	,00	,00
10	,00	,00	,00	,00
15	,00	,00	,00	,00
20	,00	,00	,00	,00
25	,00	,00	,00	,00
30	,00	,00	,00	,00
35	1,00	,00	,00	,00
40	1,00	,00	,00	,00
45	2,00	,00	,00	,00
50	2,00	1,00	,00	,00
55	3,00	1,00	1,00	,00
60	4,00	1,00	1,00	1,00

Percentil	Victimización	Acoso psicológico	Acoso relacional	Exclusión social
65	5,00	2,00	2,00	1,00
70	6,00	3,00	2,00	1,00
75	8,00	3,00	3,00	2,00
80	10,00	4,00	4,00	3,00
85	14,00	6,00	5,00	4,00
90	19,00	8,00	7,00	5,00
95	29,00	12,00	9,00	8,00
99	48,54	24,00	16,00	16,00

En función de los percentiles se agruparon las puntuaciones en tres niveles: ausencia, tendencia y presencia (ver tabla 8). Para establecer el punto de corte se siguió lo dicho por Aviles (2013), para que el acoso escolar sea sistemático debe tener una recurrencia de al menos una vez por semana. Dicha noción concuerda con la alternativa de puntaje 3 de la escala. Por lo que, se ha establecido el punto de corte por encima del puntaje 3, el cual coincide en las dimensiones del acoso escolar con el percentil 80, Es por esto que el punto de corte para establecer la presencia de victimización ha sido el valor correspondiente al percentil 80. Además, es importante mencionar que este criterio es cercano al 17% de padres que creen que sus hijos son víctimas de acoso escolar (GFK, 2102), lo cual puede encontrar explicación en que las demás investigaciones se han hecho a través de autoinformes, es decir desde la propia percepción del alumno, sin embargo, este dato mencionado parte del informe de los padres, que puede entenderse como un criterio externo a la propia autopercepción de los niños.

Tabla 8. Baremos para la victimización y sus dimensiones.

Variable / dimensión	Nivel		
	Ausencia	Tendencia	Presencia
Victimización	0 – 2	3 – 8	9 a +
Acoso psicológico	0 – 1	2 – 3	4 a +
Acoso relacional	0 – 1	2 – 3	4 a +
Exclusión social	0	1 – 2	3 a +

2.3.5.2. Validación del Cuestionario de factores de riesgo y protección del acoso escolar

Para la validación del cuestionario se realizó en un primer momento el análisis factorial exploratorio, en el que se calcularon los índices de adecuación muestral, observando que el nivel de adecuación fue muy bueno, es así que se tiene para el $KMO = 0.883$, $X^2 = 18105.147$ y el Test de esfericidad de Bartlett con $gl=1596$, muestra un valor $p < 0.000$. Estos resultados indican que es apropiado realizar el análisis factorial de los datos. El 47.43% de la varianza total acumulada explica la conformación de 10 factores. Se eligió la rotación varimax (rotación ortogonal o independiente, donde se asume que no existe relación entre los factores) con la finalidad de demarcar adecuadamente la presencia de factores, entendiendo que el instrumento mide dos dimensiones con proporción inversa, como los factores protectores y factores de riesgo y cada una de ellas contienen sub-dimensiones (Méndez y Rondón, 2012). De esta manera, como se observa en la tabla 9, se eliminaron 11 ítems que no alcanzaron cargas factoriales suficientes en algunos de los factores que finalmente conformaron la prueba.

El primer factor, disforia (D), indica emociones desagradables o molestas que engloban ansiedad, un bajo estado de ánimo y sentimientos de ansiedad y baja autoestima. El segundo factor es actitud agresiva de los pares (AAP) que se refiere a la percepción del predominio de poder del más fuerte en el colegio, la presencia de peleas, apodos y burlas, así como de actitudes de indiferencia. El tercer factor se denomina indiferencia escolar (IE), que denota un entorno escolar negativo con estilo educativo negligente y deficiente vinculación del alumno con el centro y el profesorado.

El cuarto factor se llama mala relación con la familia (MRF) que se refiere a la percepción de una actitud negativa y punitiva de los padres y de la familia en general hacia uno mismo. El quinto factor se denomina inadecuada comunicación familiar (ICF) que implica una relación agresiva y conflictiva de los padres con sus hijos, la escuela y el vecindario.

El sexto factor es autoestima positiva (AP) y se refiere a asertividad, buen estado de ánimo y adecuadas habilidades sociales, que implican sentimientos de satisfacción consigo mismo y con los demás. El séptimo factor se llamó solidaridad entre compañeros (SC), que denota acciones como el prestarse cosas y brindar ayuda a los demás.

El octavo factor es buen clima escolar (BCE), y se define como preocupación de parte del colegio y de los profesores por mantener una relación de armonía y respeto entre los miembros de la comunidad educativa. El noveno factor, denominado promoción del buen trato (PBT) implica una actitud por parte de los docentes que incentiva relaciones de respeto y apoyo entre los alumnos.

Por último, el décimo factor se nombra como clima familiar positivo (CFP), y se refiere al uso de estrategias disciplinarias parentales eficaces, promoción de relaciones positivas entre padres e hijos y formas eficaces de manejo de conflictos familiares.

Se puede apreciar que a nivel general la conformación de los factores hallados coincide teóricamente con los denominados factores de riesgo y protección de tipo individual, grupal, escolar y familiar, tal como se planteó a partir de la revisión teórica hecha en la primera parte del estudio.

Los factores de riesgo son: disforia (individual), actitud agresiva de pares (grupal), indiferencia escolar (escolar) y mala relación con la familia e inadecuada comunicación familiar (familiar). Por el lado de los factores de protección, se tienen: autoestima positiva (individual), solidaridades entre compañeros (grupal), buen clima escolar y promoción del buen trato (escolar) y clima familiar positivo (familiar).

Tabla 9. Matriz de componentes rotados para los factores de riesgo y protección.

	Factores*									
	CFP	AAP	D	MRF	AP	SC	BCE	ICF	PBTE	IE
40. Mis padres son cariñosos	0.666									
36. Me siento seguro con mis padres	0.633									
38. Mis padres juegan y ven televisión conmigo	0.497									
44. Mis padres me mandan hacer cosas sin gritarme	0.485									
32. En mi familia, después de discutir nos pedimos disculpas	0.482									
34. Mi familia se lleva bien con mis abuelos, tíos, primos, etc.	0.460									
51. A mis compañeros del colegio les gusta burlarse de otros		0.696								
49. A mis compañeros del colegio les gusta poner apodos		0.634								
53. Hay pandillas en mi colegio		0.593								
47. Mis compañeros del colegio se pelean a golpes		0.547								
43. En mi colegio, cuando un niño molesta a otro, los demás le siguen		0.514								
67. En mi colegio dicen que mi salón causa muchos problemas		0.508								
45. Algunos compañeros de mi colegio ignoran a otros		0.461								
41. En mi colegio el niño más fuerte es el que manda		- 0.404								
29. Tengo ganas de llorar			0.706							
31. Me siento triste			0.691							
23. Tengo muchos temores/miedos			0.656							
21. Me pongo nervioso fácilmente			0.613							
65. Soy torpe			0.499							
35. Me es difícil decir lo que siento			0.498							
66. Si me equivoco pienso que no sirvo para nada			0.436							
25. Me rindo rápido			0.414							
13. Mis padres son malos conmigo				0.688						
9. Mis padres me pegan mucho				0.643						
11. Mis padres me gritan sin razón				0.626						
5. Mi familia cree que todo lo hago mal				0.440						
15. Mi familia me echa la culpa de los problemas que pasan				0.395						
50. Hago amigos rápido					0.616					
48. Mis amigos dicen que soy buena persona					0.509					
60. Sé cómo defender mis derechos					0.495					
54. Me siento un niño feliz					0.454					
56. Me gusta decir lo que pienso					0.429					

	Factores*									
	CFP	AAP	D	MRF	AP	SC	BCE	ICF	PBTE	IE
18. A mis compañeros del colegio les gusta jugar con todos los demás						0.651				
20. En mi salón somos un grupo unido						0.634				
26. A mis compañeros del colegio les gusta ayudar a los niños más pequeños						0.500				
22. En mi salón nos prestamos las cosas si nos falta algo						0.442				
2. Mis profesores toman en cuenta mis opiniones							0.629			
8. Cuando hago algo bien, mis profesores me felicitan							0.600			
10. Mis profesores son justos con todos							0.558			
4. En mi colegio les interesa que todos nos llevemos bien							0.358			
19. Mi familia tiene problemas con los vecinos								0.638		
1. Mis padres gritan mucho								0.624		
17. Mis padres se llevan mal con mis profesores								0.622		
7. Mis padres me mandan mucho								0.579		
3. Mis padres se insultan y discuten fuerte								0.496		
16. Mis profesores nos enseñan a tratar bien a los demás									0.693	
14. Mis profesores nos enseñan a ayudar a los demás									0.654	
12. Mis profesores se tratan con respeto entre ellos									-0.446	
59. El director se lleva mal con los profesores										0.743
63. Mi profesor no dice nada cuando un niño golpea o insulta a otro										0.738
64. Mi profesor no se interesa por mis problemas										0.722
57. Cuando un niño pega a otro, el colegio no hace nada										0.569
61. He visto discutir a mis profesores										0.540
55. Las reglas de mi colegio no se aplican por igual a todos										0.442
39. En mi colegio, cuando un niño molesta a otro, nadie lo defiende										0.529

*Factores: CFP: Clima familiar positivo, AAP: Actitud Agresiva de los pares, D: Disforia, MRF: Mala relación con la familia, AP: Autoestima positiva, SC: Solidaridad entre compañeros, BCE: Buen Clima Escolar, ICF: Inadecuada Comunicación Familiar, PBTE: Promoción del buen trato, IE: Indiferencia escolar.

Método de extracción: análisis de componentes principales

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 15 iteraciones.

Tras el **Análisis Factorial Exploratorio (AFE)** se procedió a realizar un **Análisis Factorial Confirmatorio. (AFC)**. En la tabla 10, se presentan los índices de ajuste del modelo. Dado que en muestras grandes (más de 100-200 sujetos) el índice de bondad de ajuste más adecuado, porque corrige el sesgo del tamaño de la muestra, es la razón del chi cuadrado /grados de libertad (Lara Hormigo, 2014). Se observa que dicho índice tomó un valor de 2,395; lo que indica un buen ajuste.

Así mismo, la verificación de los resultados del análisis del índice residual de la raíz cuadrada media que evalúa la aproximación de la matriz de covarianzas teóricas con la matriz observada, presenta un valor pequeño (RMR = 0.013) y los análisis complementarios de la Bondad de Ajuste a través del índice de Ajuste (GFI = 0.935) y el índice de Ajuste Ponderado (AGFI = 0.928) alcanzan valores adecuados y, la raíz cuadrada media de aproximación (RMSEA = 0.028) permiten corroborar lo pertinente de aceptar el modelo con 10 factores (ver tabla 10).

Tabla 10. Índices de ajuste del modelo para el cuestionario de factores de riesgo y protección.

Datos	Modelo de 10 Factor	Valores aceptables
Chi-cuadrado mínimo/G.L.	2.395	<=3
RMR	0.013	Próximo a cero
RMSEA	0.028	<0.08
GFI	0.935	>=0.95
AGFI	0.928	>=0.95

Tras realizar los análisis factoriales correspondientes, el número de ítems se redujo de 67 a 56, los cuales quedaron agrupados en función a 4 factores de riesgo (individuales, grupales, escolares y familiares) y a 4 de protección (individuales, grupales, escolares y familiares), que se detallan en la tabla 11.

Tabla 11. Factores de riesgo y protección.**Factores de riesgo individuales****1) Disforia (D)**

- 20. Me pongo nervioso fácilmente
- 22. Tengo muchos temores/miedos
- 23. Me rindo rápido
- 25. Tengo ganas de llorar
- 26. Me siento triste
- 29. Me es difícil decir lo que siento
- 54. Soy torpe
- 55. Si me equivoco pienso que no sirvo para nada

Factores de riesgo grupales**1) Actitud agresiva de pares (AAG)**

- 34. En mi colegio el niño más fuerte es el que manda
- 35. En mi colegio, cuando un niño molesta a otro, los demás le siguen
- 37. Algunos compañeros de mi colegio ignoran a otros
- 38. Mis compañeros del colegio se pelean a golpes
- 40. A mis compañeros del colegio les gusta poner apodosos
- 42. A mis compañeros del colegio les gusta burlarse de otros
- 43. Hay pandillas en mi colegio
- 56. Dicen que mi salón causa muchos problemas en el colegio

Factores de riesgo escolares**1) Indiferencia escolar (IE)**

- 32. En mi colegio, cuando un niño molesta a otro, nadie lo defiende
- 45. Las reglas de mi colegio no se aplican por igual a todos
- 47. Cuando un niño pega a otro, el colegio no hace nada
- 48. El director se lleva mal con los profesores
- 50. He visto discutir a mis profesores
- 52. Mi profesor no dice nada cuando un niño golpea o insulta a otro
- 53. Mi profesor no se interesa por mis problemas

Factores de riesgo Familiares**1) Mala relación con la familia (MRF)**

- 12. Mis padres son malos conmigo
- 8. Mis padres me pegan mucho
- 10. Mis padres me gritan sin razón
- 5. Mi familia cree que todo lo hago mal
- 14. Mi familia me echa la culpa de los problemas que pasan

2) Inadecuada Comunicación Familiar (ICF):

- 1. Mis padres gritan mucho
- 3. Mis padres se insultan y discuten fuerte
- 6. Mis padres me mandan mucho
- 16. Mis padres se llevan mal con mis profesores
- 18. Mi familia tiene problemas con los vecinos

Factores de protección individuales
1) Autoestima positiva (AP)

- 39. Mis amigos dicen que soy buena persona
- 41. Hago amigos rápido
- 44. Me siento un niño feliz
- 46. Me gusta decir lo que pienso
- 49. Sé cómo defender mis derechos
- 51. Cuando alguien me molesta me defiendo

Factores de protección grupales
1) Solidaridad entre compañeros (SC)

- 17. A mis compañeros del colegio les gusta jugar con todos los demás
- 19. En mi salón somos un grupo unido
- 21. En mi salón nos prestamos las cosas si nos falta algo
- 24. A mis compañeros del colegio les gusta ayudar a los niños más pequeños

Factores de protección escolar
1) Buen Clima escolar (BCE)

- 2. Mis profesores toman en cuenta mis opiniones
- 4. En mi colegio les interesa que todos nos llevemos bien
- 7. Cuando hago algo bien, mis profesores me felicitan
- 9. Mis profesores son justos con todos

2) Promoción del buen trato (PBT)

- 11. Mis profesores se tratan con respeto entre ellos
- 13. Mis profesores nos enseñan a ayudar a los demás
- 15. Mis profesores nos enseñan a tratar bien a los demás

Factores de protección familiar
1) Clima familiar positivo (CFP)

- 27. En mi familia, después de discutir nos pedimos disculpas
 - 28. Mi familia se lleva bien con mis abuelos, tíos, primos, etc.
 - 30. Me siento seguro con mis padres
 - 31. Mis padres juegan y ven televisión conmigo
 - 33. Mis padres son cariñosos
 - 36. Mis padres me mandan hacer cosas sin gritarme
-

Para finalizar, en la figura 10 se presenta la estructura final del constructo de factores de riesgo y protección en la escala analizada mediante el análisis factorial confirmatorio, donde se observan diez factores de primer orden conformados por 56 ítems y dos de segundo orden.

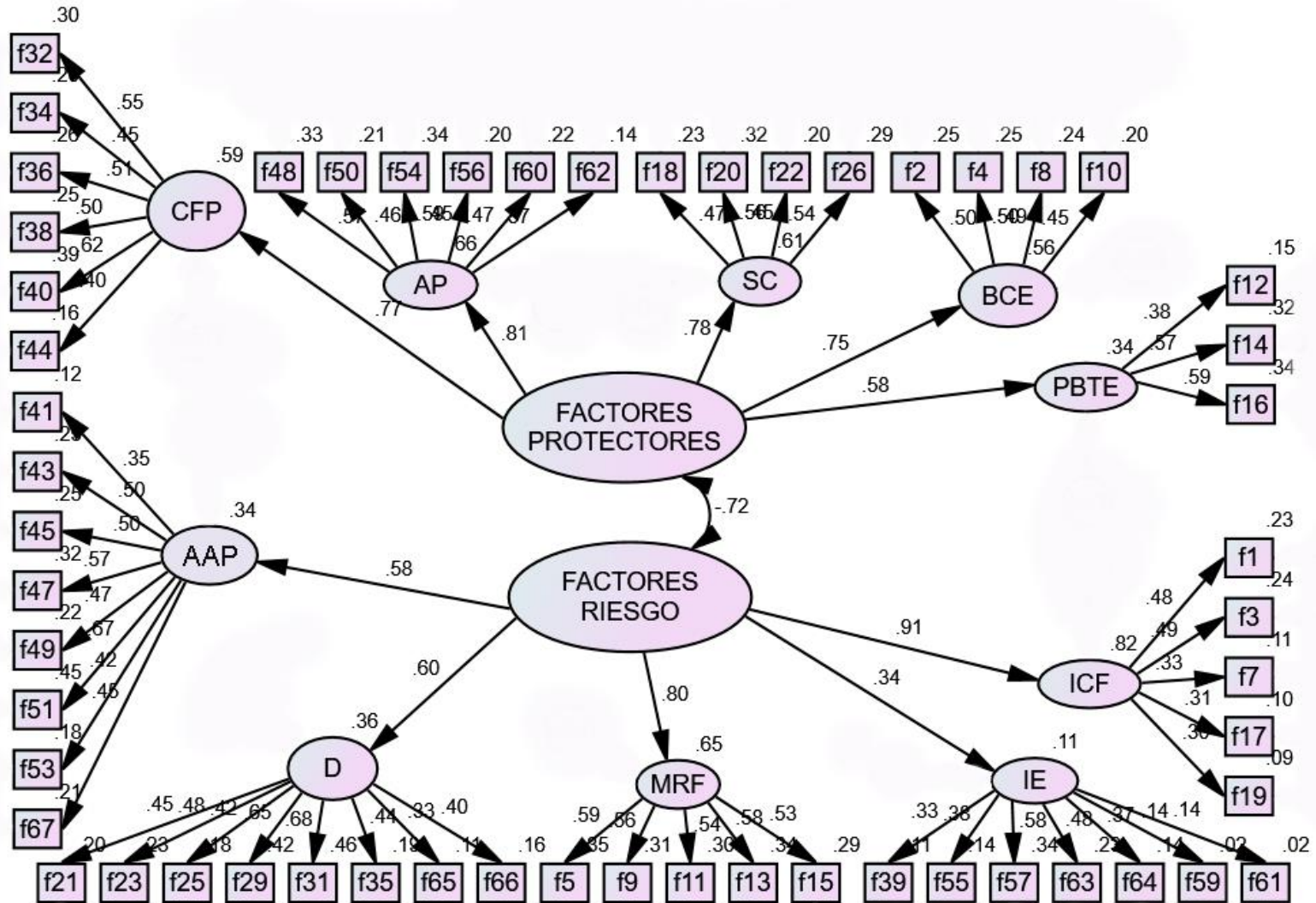


Figura 10. Representación gráfica del constructo factores de riesgo y protección

El análisis de fiabilidad se realizó mediante el coeficiente omega, puesto que la aceptación y la aprobación del uso del alfa de Cronbach como un indicador de confiabilidad ha generado muchas críticas a nivel matemático, debido a que el coeficiente alfa utiliza las varianzas para el cálculo de fiabilidad, mientras que el coeficiente omega lo hace con cargas factoriales (Gerbing y Anderson, 1988). Dos fortalezas de este coeficiente son: 1) el empleo de la suma de variables estandarizadas, transformación que hace más estable los cálculos de la fiabilidad (Timmerman, 2005) y, 2) no está en relación al número de ítems (McDonald, 1999).

A partir de los datos proporcionados por el análisis factorial, en especial del AFC, de los ítems de un test se puede obtener indicadores de consistencia interna muy semejantes al coeficiente α (Muñiz, 1996). Los resultados del análisis factorial constituyen un excelente indicador de la consistencia interna de los ítems, analizando la matriz de correlaciones, confirmando el número de factores existentes y las estimaciones de pesos de regresión estandarizados.

Con las puntuaciones de las cargas factoriales se procede a la estimación del coeficiente omega ω del instrumento y por cada una de las dimensiones (ver tabla 12). La escala constituida con 56 ítems presenta un coeficiente omega de 0,804 para los factores de riesgo y de 0,813 para los factores de protección.

Tabla 12. Fiabilidad del cuestionario de factores de riesgo y protección.

Variable	Omega	N° de elementos
Factores de riesgo	0.80	33
Factores de protección	0.81	23
Clima Familiar positivo	0.67	6
Autoestima positiva	0.65	6
Solidaridad entre compañeros	0.58	4
Buen clima escolar	0.55	4
Promoción del buen trato	0.52	3
Actitud agresiva de los pares	0.72	8
Disforia	0.71	8
Mala relación con la familia	0.70	5
Indiferencia escolar	0.49	7
Inadecuada comunicación familiar	0.46	5

Por lo anterior se concluye que el cuestionario presenta una fiabilidad satisfactoria.

2.3.5.2.1. Elaboración de percentiles del Cuestionario de factores de riesgo y protección del acoso escolar

Una vez determinada la conformación final del cuestionario de factores de riesgo y protección, es decir sus dimensiones con los respectivos ítems que la componen, se procedió al establecimiento de los baremos mediante percentiles. Los que se muestran en la tabla 13.

Tabla 13. Percentiles para los factores de riesgo y protección.

Percentil	Factores de Riesgo					Factores de protección				
	MRF	ICF	D	AAP	IE	CFP	AP	SEC	BCE	PBT
1	5,00	5,00	8,00	8,00	7,00	8,46	8,00	5,00	6,00	5,00
5	5,00	5,00	9,00	9,00	7,00	11,30	11,00	7,00	8,00	7,00
10	5,00	6,00	10,00	10,00	8,00	13,00	12,00	8,00	8,00	7,00
15	5,00	6,00	10,00	10,00	8,00	14,00	13,00	8,00	9,00	8,00
20	5,00	6,00	11,00	11,00	8,00	15,00	13,00	8,00	9,00	8,00
25	5,00	7,00	11,00	11,00	9,00	15,00	14,00	9,00	10,00	8,00
30	5,00	7,00	12,00	12,00	9,00	15,00	14,00	9,00	10,00	9,00
35	5,00	7,00	12,00	12,00	9,00	16,00	15,00	9,00	10,00	9,00
40	5,00	7,00	12,00	12,00	10,00	16,00	15,00	9,00	10,00	9,00
45	6,00	7,00	13,00	13,00	10,00	16,00	15,00	9,00	11,00	9,00
50	6,00	8,00	13,00	13,00	10,00	16,00	16,00	10,00	11,00	9,00
55	6,00	8,00	13,00	14,00	11,00	17,00	16,00	10,00	11,00	9,00
60	6,00	8,00	14,00	14,00	11,00	17,00	16,00	10,00	11,00	9,00
65	7,00	8,00	14,00	15,00	11,00	17,00	16,00	10,00	11,00	9,00
70	7,00	8,00	15,00	15,00	12,00	17,00	17,00	11,00	12,00	9,00
75	7,00	9,00	15,00	16,00	12,00	17,00	17,00	11,00	12,00	9,00
80	8,00	9,00	16,00	16,00	13,00	18,00	17,00	11,00	12,00	9,00
85	8,00	9,00	17,00	17,00	13,00	18,00	17,00	12,00	12,00	9,00
90	9,00	10,00	17,00	18,00	14,00	18,00	18,00	12,00	12,00	9,00
95	10,00	11,00	19,00	19,00	15,00	18,00	18,00	12,00	12,00	9,00
99	12,00	12,00	22,00	22,00	17,00	18,00	18,00	12,00	12,00	9,00

A partir de los percentiles se procedió a realizar los baremos correspondientes en tres niveles (bajo, medio y alto) que se presentan en la tabla 14.

Tabla 14. Baremos para los factores de riesgo y protección.

Variable / dimensión	Nivel		
	Bajo	Medio	Alto
Mala relación con la familia	0 – 5	6 – 7	8 a +
Inadecuada comunicación familiar	0 – 6	7 – 8	9 a +
Disforia	0 – 11	12 – 15	16 a +
Actitud agresiva de los pares	0 – 11	12 – 15	16 a +
Indiferencia escolar	0 – 8	9 – 12	13 a +
Clima familiar positivo	0 – 14	15 – 16	17 a +
Autoestima positiva	0 – 13	14 – 16	17 a +
Solidaridad entre compañeros	0 – 8	9 – 10	11 a +
Buen clima escolar	0 – 8	9 – 10	11 a +
Promoción del buen trato	0 – 6	7 – 8	9 a +

2.3.6. Resumen de resultados

Los datos más relevantes obtenidos en este estudio son:

- La Escala de acoso escolar mostró tener adecuada validez de constructo mediante el análisis factorial confirmatorio. Sin embargo, la escala varió en su estructura original, reduciéndose la cantidad de ítems de 26 a 17, por consiguiente, también se redujo de cuatro a tres factores: acoso psicológico, acoso relacional y exclusión social.
- La Escala de acoso escolar presentó adecuada confiabilidad por consistencia interna con un Omega de 0.919.
- El cuestionario de factores de riesgo y protección de acoso escolar mostró tener adecuada validez de constructo mediante el análisis factorial confirmatorio. Sin embargo, la escala varió en su estructura original, reduciéndose la cantidad de ítems de 67 a 56, por consiguiente, también se redujeron los factores a diez.
- El cuestionario de factores de riesgo y protección del acoso escolar presentó adecuada confiabilidad por consistencia interna con un Omega de 0.804 para los factores de riesgo y 0.813 para los factores de protección.

2.3.7. Discusión

Uno de los problemas especialmente mencionados al momento de elaborar un instrumento de evaluación para el acoso escolar es contar con una definición clara. Es decir, lógicamente como requisito para evaluar cualquier fenómeno se tiene que tener claridad sobre qué es este fenómeno. Al respecto, Sharkey, Green, Furlong y Tanigawa (2011), mencionan que es habitual la práctica de proporcionarles a los evaluados una definición del objeto de estudio, con el fin de garantizar una concepción compartida de acoso escolar que permita su análisis y comparación. Ahora bien, estas definiciones no solo, no son consistentes inter-instrumentos, sino que tampoco muestran consenso sobre las conductas que las conforman; agregan que tampoco se suele considerar el desarrollo cognitivo de cada población en la redacción de los ítems.

En relación a lo anterior, estos autores mencionan que se han elaborado múltiples definiciones y explicaciones del acoso escolar con distintos criterios y clasificaciones, lo que trae consigo la aparejada concreción de instrumentos de medida desiguales y, por tanto, no comparables ni generalizables.

Siendo conscientes de este problema, se han hecho esfuerzos por sistematizar criterios comunes a las distintas definiciones para lograr un punto de consenso. En ese sentido, se puede citar a Navarro (2009) quien menciona que el acoso escolar cumple las siguientes características: existe una relación de poder entre los participantes; es una acción deliberada y sistemática; se repite durante un espacio prolongado en el tiempo; se dan relaciones de dominio – sumisión; tiene consecuencias negativas para la víctima; y es una conducta colectiva.

También se puede considerar lo mencionado por Avilés (2013), para quien el uso de instrumentos formales en los procesos de evaluación del acoso escolar en contextos escolares exige incorporar a ellos dimensiones que no solo los hagan prácticos para los trabajos de evaluación, sino más funcionales y complementarios para tareas preventivas y de intervención sobre el acoso.

En concreto, son muchas las deficiencias que se suelen indicar al momento de elaborar un instrumento de evaluación relacionado al acoso escolar, estas consideraciones se tomaron en cuenta para elegir la técnica de evaluación adecuada. Existen entre muchas formas de medir el caso los autoinformes, heteroinformes, la observación en situaciones naturales mediante listas de chequeo de conducta, entre muchas variantes de cada una de ellas, cada una con sus ventajas y deficiencias.

En ese sentido, para la presente investigación se optó por el autoinforme mediante cuestionarios en formato de escala likert. El autoinforme es un documento formado por un conjunto de preguntas redactadas de forma coherente y organizada, secuenciada y estructurada de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas nos puedan ofrecer toda la información que se precisa (Albaladejo, 2011). En el ámbito del acoso escolar, es una de las estrategias más usada, en esta las personas evaluadas son las que informan sobre aquello que queremos medir. Este tipo de instrumentos ha demostrado ser válido y fiable.

Desde su definición ya se explicita algunas de sus ventajas, entre estas el ser de fácil aplicación y en un corto periodo de tiempo recabar el mayor volumen de información posible; asimismo, los ítems pueden ser adecuados fácilmente a distintas poblaciones, en el caso de este estudio a niños de 9 a 11 años. Algunas de las desventajas se refieren a que las respuestas que den los evaluados pueden mostrar sesgos subjetivos, en función a variables como la propia susceptibilidad de los evaluados que condiciona la percepción de la gravedad de las conductas de acoso escolar y también el nivel particular de comprensión lectora.

Sobre el punto anterior, cabe aclarar que, en todos los casos, un instrumento de evaluación no tiene, individualmente, capacidad diagnóstica por sí mismo. Al respecto, Arce et al. (2014), mencionan que cualquier escala no es suficiente por sí misma para la evaluación del acoso escolar, ya que no se miden todos los criterios posibles. El diagnóstico mediante una escala no es

suficiente, habiéndose de complementar con otros métodos, como la entrevista, por lo que la evaluación resultante se ha de tomar únicamente como una impresión diagnóstica; además dicha impresión no puede ser generalizada directamente a cualquier otro contexto.

Por lo anterior, la elección del autoinforme para la presente tesis se debió a su factibilidad de aplicación, pudiendo llegar a mayor cantidad de población en menos tiempo. Asimismo, los ítems pueden ser fácilmente adecuados a una población de 9 a 11 años en un lenguaje más sencillo y considerando interferencias de orden cultural o de otro tipo. Sin embargo, se debe hacer presente que para su elección se han sopesado las ventajas y desventajas citadas.

Resumiendo lo anterior y situando el estudio en el contexto donde se desarrolló, reviste de importancia la adaptación y elaboración de escalas que midan el acoso escolar, puesto que en el Perú, de acuerdo a Merino et al (2012; citados por Carozzo, 2014), las investigaciones respecto al acoso escolar y los factores asociados a este fenómeno son escasas y principalmente descriptivas; hace falta una mejor conceptualización del marco teórico que permita generar hipótesis explicativas; utilizar enfoques metodológicos multivariados que se utilizan con muy poca frecuencia; asimismo, la adaptación y construcción de instrumentos no están respaldadas por prácticas psicométricas rigurosas.

Es así que en vista de estas deficiencias y puntos en contra en cuanto a la evaluación del acoso escolar en general y en específico de las investigaciones al respecto en Perú, se ha estimado conveniente hacer un estudio con una población amplia y buscando usar la mayor cantidad de criterios de definición, además de utilizar los análisis psicométricos pertinentes.

Escala de acoso escolar de Arce et al. (2014)

En el caso de la evaluación específica del acoso escolar en el Perú, las dos escalas más usadas en este país para evaluar dicho fenómeno son la de Oliveros (2007) y la escala de DEVIDA (2012); además, se observa que son muy utilizadas la escala Insebull y el Auto-Test de Cisneros. Sin embargo, las dos primeras no consideran la característica de sistematización y cronicidad del acoso escolar, ninguna cuenta con un estudio formal de validación y fiabilidad, lo que hace suponer que no existe garantía de que midan realmente el acoso escolar.

En ese sentido, la realidad es alarmante ya que el Perú tiene alrededor de poco más de siete millones de estudiantes, y aún no existen instrumentos válidos y adaptados correctamente que midan la presencia o dinámica de este fenómeno.

Todo esto se consideró al momento de elegir la Escala de acoso escolar de Arce et al. (2014), puesto que su elaboración es producto de una revisión crítica sobre las características de los instrumentos que evalúan el acoso escolar. Por eso busca cubrir cuatro criterios del acoso escolar: daño, intencionalidad, desequilibrio de poder, y periodicidad y cronicidad. En relación a esto, en el diseño de la escala y elaboración de los ítems se consideró que en cada ítem debería asumirse la intencionalidad de la acción o estrategia y no los actos casuales.

También la redacción no debía incluir la palabra acoso, dado que tiene alta variabilidad semántica y suele provocar reacciones emocionales y no debía referirse a escenarios específicos sino generales, considerando lo cambiante de los contextos en el tiempo y cultura. Este punto es especialmente relevante dado que en el Perú existe una alta variabilidad cultural y socioeconómica.

Otra de las consideraciones fue que su categorización considera las cuatro dimensiones incluidas en la mayoría de los modelos de acoso escolar, el

acoso físico, psicológico, relacional y la exclusión social. De hecho, en el aspecto formal y psicométrico este instrumento tiene adecuados valores de validez y confiabilidad.

Si bien la escala es adecuada, no está exenta de problemas que se han subsanado. Uno de ellos fue que estuvo elaborada para estudiantes de 12 a 17 años, pero la población de esta investigación fluctúa entre los 9 a 11 años. Es por eso que fue necesario realizar adaptaciones lingüísticas tanto por la diferencia de edad como por ser una escala de origen extranjero, con las diferencias culturales que eso conlleva. Por esa razón, se modificaron 13 de los 26 ítems. Los ítems que sufrieron modificación por la diferencia en giros idiomáticos propios de las culturas fueron el 1, 6 y el 9, mientras que los que se modificaron por la complejidad de su comprensión, tratando de hacerlas más sencilla para una menor edad, fueron el 7, 8, 11, 12, 13, 14, 18, 21, 23 y 26. Además, por los objetivos de los posteriores estudios, la evaluación se realizó a estudiantes de distintos niveles socioeconómicos y culturales, razón por la que se trató de hacer la redacción lo más sencilla posible para aminorar el sesgo de la poca comprensión de algunos ítems.

En cuanto a los criterios generales para considerar una situación, como acoso escolar, Arce et al. (2014) mencionan que son cinco: daño, intencionalidad, periodicidad y cronicidad, y desequilibrio de poder y victimización. Sin embargo, aclara que la escala solamente considera cuatro de estos criterios, dejando de lado a la victimización y sugiere complementar la evaluación con otros métodos o instrumentos.

Para la presente investigación se han cubierto específicamente los criterios de daño, intencionalidad y periodicidad. Los de cronicidad y desequilibrio de poder no se han considerado por la complejidad del contenido de los ítems. Por ejemplo, en el caso de cronicidad, una vez que el evaluado ha marcado una periodicidad de por lo menos una vez a la semana, a continuación debe de especificar en estos ítems desde hace cuánto ocurre, siendo las opciones desde hace un mes hasta más de un año. Para el caso del desequilibrio

de poder se agregó un ítem con la pregunta: “de ser el caso, piensa en la persona que, principalmente, ejerce o ejercía sobre ti este tipo de comportamientos ¿Te sientes inferior a ella en alguna característica (popular, inteligencia, fuerza u otra)?”, a la que debían responder Sí o No y, en caso afirmativo, identificar la característica o características.

Como se observa, las instrucciones adicionales para evaluar estos dos criterios pueden llegar ser complejas de resolver para niños de 9 a 11 años, en especial para los más pequeños, por lo que se estimó conveniente no considerarlos, y hacer notar, tal como lo hicieron los autores, que se debe complementar la evaluación con otras técnicas, como la entrevista para cubrir estos criterios y dar un diagnóstico más completo.

En cuanto a los resultados del análisis factorial confirmatorio se encontró que la solución de cuatro factores no lograba un ajuste aceptable, por lo que se estimó conveniente realizar uno con tres factores. En el ajuste de tres factores se eliminaron 9 ítems por no alcanzar cargas factoriales adecuadas, con lo cual el modelo quedó conformado por 17 ítems. Este modelo logró índices de bondad de ajuste satisfactorios.

En ese sentido, todos los ítems que se identificaban como correspondientes a acoso físico quedaron fuera de la conformación final, estos ítems son el 12, 14 y 22 que dicen: “hacen comentarios feos por mi sexo o de dónde vivo”, “hacen comentarios feos sobre el sexo, raza o religión de mi familia” y “me hacen insinuaciones sexuales ofensivas”. Se observa que los ítems no se refieren como podría sobreentenderse a ataques físicos directos, sino más bien a comentarios que buscan atacar a la víctima haciendo referencia su cuerpo o características físicas. La eliminación de este factor indica que no se configura en esta población como una estrategia o tipo de acoso escolar. Esto puede encontrar explicación en el hecho de que para los niños de educación primaria, este tipo de conductas o insinuaciones básicas sobre los defectos del cuerpo de los demás, son relativamente comunes y por lo mismo su frecuencia mayor o menor no ayuda en mucha medida a discriminar de forma adecuada el acoso

escolar. El mismo argumento puede ser válido para explicar la eliminación de otros ítems como por ejemplo el 1 que dice “Me insultan, me ponen apodos desagradables”.

Los factores resultantes fueron: acoso psicológico, relacional y de exclusión social. Sobre esto, cabe señalar que las clasificaciones más comunes sobre el acoso escolar generalmente las dividen en acoso físico, verbal, socioemocional y ciberacoso. Es pertinente buscar explicación sobre el porqué de estas diferencias. En el caso del ciberacoso, este se define como el uso intencional, casi siempre anónimo, de aparatos informáticos, sobre todo internet y la tecnología móvil, para causar daño permanente a otro alumno (Mendoza, 2011). Este tipo de acoso por las características del medio por el cual se realiza, se puede catalogar como una estrategia de acoso más compleja, que implica además mayor acceso al uso de internet en especial para fines sociales. Lo cual no se da con tanta frecuencia en escolares de 9 a 11 años, donde el acceso a internet generalmente se asocia al uso de videojuegos o actividades recreativas similares como la visualización de videos, entre otros.

En lo referido al denominado acoso socioemocional, se define como acciones que se efectúan con el fin de excluir socialmente a una persona del grupo de referencia, así como menospreciar su reputación o estatus frente a los miembros de dicho grupo, gran parte de las veces de forma oculta o escondida. En ese sentido, si estas acciones perturban las relaciones interpersonales y grupales de la víctima, se estaría hablando de agresión relacional, en tanto que, si es el estatus o prestigio lo que está en juego, se trata de agresión social (Áviles, 2012).

Para la población evaluada se hace una clara distinción entre lo que se denomina acoso relacional y exclusión social. Es así que, según la lectura de los ítems, la exclusión social implicaría conductas que buscan que la víctima quede en estado de aislamiento frente al grupo, es decir que se quede solo. Por otro lado, el acoso relacional connota el dejar mal vista a la persona delante del

grupo, básicamente se expresa mediante burlas frente a otros y esparcimiento de rumores malintencionados.

Por otro lado, el acoso psicológico es el tipo de acoso que mantiene mayor coincidencia con las clasificaciones generales, sin embargo, es pertinente ensayar una definición particular para esta población, de acuerdo a la connotación que muestran sus ítems. Está referido a acciones que buscan a través de la palabra u otros medios causar malestar, excluyendo los ataques físicos directos, a través de acusaciones, amenazas, interrupciones o burlas directas. Por la manera como se define, encuentra meridiana coincidencia con el tipo de acoso verbal.

La fiabilidad de la escala se analizó a través de la consistencia interna, para ello se utilizó el coeficiente Omega, en lugar del Alfa de Cronbach. Esta decisión responde a dos razones: el empleo de la suma de variables estandarizadas, transformación que hace más estable los cálculos de la fiabilidad (Timmerman, 2005) y para eliminar el efecto del sesgo del número de ítems en el resultado (McDonald, 1999). En este caso el coeficiente fue de 0.919, el cual es muy satisfactorio.

Finalmente, respecto a esta escala, es importante señalar que también se elaboraron percentiles para su correcta interpretación en investigaciones posteriores realizadas en el Perú. Empero, se recomiendan futuros estudios de adaptación de la escala a poblaciones de edades distintas, dado que como se ha observado y explicado a detalle, la conformación final de los ítems y factores lograda en esta investigación parece estar altamente influenciada por la variable edad.

Cuestionario de factores de riesgo y protección del acoso escolar

En cuanto a los instrumentos que buscan evaluar factores de riesgo y protección, de acuerdo a la literatura revisada no se ha encontrado un cuestionario o escala que concretamente mida estos factores. Los estudios que

buscan explicar el acoso escolar suelen utilizar diferentes escalas para cada área que consideran relevante, así como entrevistas estructuradas con respuesta múltiple. También se debe señalar que, en general son pocos los estudios que buscan evaluar distintos factores relacionados al acoso escolar. En ese sentido, de la revisión que se ha hecho en la parte teórica de esta tesis se pudieron identificar seis estudios con esta temática en Latinoamérica y tres en Perú.

En el caso de Perú, algunos autores han utilizado instrumentos para medir los factores relacionados al acoso escolar, Amemiya et al. (2009), pero solamente consideraron los factores de riesgo, tales como la reacción de los padres, la repetición de amenazas, la presencia de pandilleros, el defecto físico, la seguridad en el colegio. Por ello, se hizo necesario considerar también los factores de protección en la creación de este instrumento.

La elaboración de este cuestionario parte de la revisión de la literatura realizada en la primera parte de esta tesis, donde los factores se han dividido en un primer momento en dos grandes grupos, los de tipo individual y de socialización, siendo estos últimos también divididos según los tres ámbitos en lo que se desenvuelve el niño con mayor regularidad, que son el grupo de pares, la escuela y la familia.

Los factores individuales se refieren a características propias de cada alumno, es decir lo que les es inherente y personal. Los de tipo grupal se orientan a las características del grupo de pares en el cual se desenvuelve el niño. En el caso de los factores escolares envuelven a todos los aspectos y características de la institución educativa. Finalmente, los factores familiares son las características pertenecientes a la familia del alumno. Si bien son definiciones que pueden aparentar ser muy generales, no se debe perder de vista que tan solo se consideran cuestiones que la literatura ha mencionado como relevantes para situaciones de acoso escolar.

Además del sustento teórico, en su elaboración se consideró, al igual que en la adaptación de la escala de acoso escolar anterior, que la redacción de los

ítems fuera clara y sencilla para facilitar el entendimiento de escolares de distintos niveles socioeconómicos y culturales.

Otro punto importante a considerar fue que para lograr una evaluación más completa de todos los factores relacionados al acoso escolar, también se tuvo que complementar la información recogida en este cuestionario con la que nos proporciona la ficha de características sociodemográficas, la cual también recopila datos que están en escalas de medición nominal y ordinal, como son el sexo, constitución familiar, lugar entre los hermanos, entre otros.

La estructura inicial propuesta consta de 67 ítems. Como primer paso se realizó el análisis factorial exploratorio, puesto que es un cuestionario nuevo que no se ha aplicado anteriormente, por lo que es importante observar la forma cómo se comportan y agrupan los ítems. La rotación fue de tipo oblicua (oblimin) con el fin de demarcar adecuadamente la presencia de factores, entendiendo en principio que el instrumento mide dos dimensiones generales con proporción inversa, como los factores protectores y factores de riesgo y cada una de ellas contienen sub-divisiones. El resultado de esta primera parte arrojó que 10 factores explican el 47.43% de la varianza total acumulada. De esta manera, se eliminaron 11 ítems quedando 56 en total.

En la elaboración del instrumento se plantearon distintos ítems que por su contenido podían ser catalogados factores de riesgo o protección de tipo individual, grupal, familiar o escolar. Es interesante observar que en la conformación de los factores los ítems agrupados sugieren la pertenencia a un tipo de factor de los ya mencionados. El primero es el factor denominado disforia, en el cual todos sus ítems se refieren a emociones desagradables o molestas que engloban tanto la ansiedad, el bajo estado de ánimo y la baja autoestima, pero sólo dos de depresión y uno de deficientes habilidades sociales.

Un segundo grupo de ítems se refiere a la actitud agresiva que presentan los pares, los que aluden al predominio de poder del más fuerte, la presencia de peleas, apodos y burlas, así como de actitudes de indiferencia.

Los ítems del tercer grupo implican situaciones dentro del colegio donde se da un entorno social negativo, un estilo educativo negligente y deficiente vinculación del alumno con el centro y el profesorado. Este factor pasó a denominarse indiferencia escolar, se optó por esta denominación porque engloba de manera adecuada algunas de las características negativas de una institución educativa.

El cuarto y quinto grupo de ítems están referidos a la presencia de conflictos familiares, un estilo de crianza deficiente, relaciones negativas entre el progenitor e hijo e interacción negativa de la familia con la escuela, el barrio y la sociedad. Por lo que se optó por nombrarlos como mala relación con la familia e inadecuada comunicación familiar. Estos ítems se agruparon espontáneamente siguiendo el criterio planteado por David Olson et. al. (1989) en su modelo circunplejo, donde la dimensión de cohesión, es decir el apego hacia los miembros de la familia coincide con los ítems de mala relación con la familia. Asimismo, la dimensión de adaptabilidad que indica la forma como se ejerce la disciplina en casa, mantiene también similitudes con una inadecuada comunicación familiar (gritos, acusaciones o agresiones físicas) al momento de hacer cumplir las normas.

En el sexto factor se agruparon ítems que denotaban asertividad, buen estado de ánimo y adecuadas habilidades sociales. Por lo que por su contenido este factor paso a denominarse autoestima positiva, quedando conformado por seis ítems, que en su redacción implican sentimientos de satisfacción consigo mismo y con los demás. El séptimo factor agrupó ítems que denotan acciones de solidaridad entre los compañeros, tales como prestarse cosas y brindar ayuda a los demás.

El octavo y noveno factor contiene ítems referidos a situaciones escolares que denotan educación prosocial, vinculación positiva con el colegio y el profesorado y un estilo educativo participativo. Es así que se nombraron como buen clima escolar y promoción del buen trato. Los ítems que implican educación prosocial se denominaron en su conjunto como promoción del buen trato porque

es más claro de entender y explica mejor a lo que se refiere el factor. Los ítems del noveno factor implican vinculación positiva del alumno con el colegio y el profesorado y un estilo educativo participativo.

Finalmente, el décimo factor contiene ítems que denotan estrategias disciplinarias parentales eficaces, relaciones positivas entre progenitor e hijo, una red social positiva y formas eficaces de manejo de conflictos familiares. Dada la variabilidad de contenidos se optó por nombrarlo como clima familiar positivo, puesto que este enmarca de manera general lo que sus ítems connotan.

De esta manera, el cuestionario redujo la cantidad de ítems a un total de 56 y quedó conformado por 10 factores, los que en términos generales pueden agruparse en factores de riesgo y protección de tipo individual, grupal, escolar y familiar. En el caso de los factores de riesgo son: disforia (individual), actitud agresiva de pares (grupal), indiferencia escolar (escolar) y mala relación con la familia e inadecuada comunicación familiar (familiar). Por el lado de los factores de protección son: autoestima positiva (individual), solidaridades entre compañeros (grupal), buen clima escolar y promoción del buen trato (escolar) y clima familiar positivo (familiar).

Una vez hallados los factores se sometió esta estructura al análisis factorial confirmatorio del cual todos los índices de bondad de ajuste resultaron adecuados, por lo que se puede aceptar el modelo de 10 factores. Estos 10 factores a su vez pueden agruparse en dos grandes factores de segundo orden que vendrían a ser factores de riesgo y factores protectores. Así, la conformación final calza de manera armoniosa con el modelo teórico planteado en la primera parte del estudio. Es decir, a nivel general se presentan dos tipos de factores: de riesgo y protección. Y dentro de estos dos, existen subfactores que por su contenido pueden clasificarse como individuales, grupales, familiares y escolares.

Para concluir con el análisis del cuestionario, la consistencia interna por el índice omega de los dos tipos de factores riesgo y protección fueron de 0.804 y 0.813 respectivamente, siendo adecuados en ambos casos.

Para finalizar, el estudio psicométrico de los dos instrumentos, dan como resultado que ambos son válidos, confiables y adaptados a la realidad peruana y, por consiguiente, pueden ser utilizados para desarrollar los objetivos de los dos siguientes estudios propuestos en esta tesis doctoral, así como también para los estudios que se realicen posteriormente. Además, ambos cuentan con normas de interpretación basados en percentiles, que sirven como referencia para establecer la presencia o tendencia del acoso escolar y los factores que posiblemente lo estén promoviendo.

De esta manera, se recomienda la evaluación conjunta de ambos instrumentos, adicionando también la ficha de datos sociodemográficos en los contextos educativos, para de esta manera tener una visión global e integral de toda la situación de acoso. Así, en un primer momento se podrá detectar un posible caso de victimización y posteriormente identificar cuáles de todos los factores posibles puede estar favoreciendo dicha situación. Y, más adelante, a partir de dicha información, plantear estrategias de prevención e intervención para la realidad particular de cada estudiante.

3. SEGUNDO ESTUDIO: ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LA VICTIMIZACIÓN EN MUESTRA PERUANA

El segundo de los trabajos empíricos de la presente tesis doctoral supone la presentación de los datos epidemiológicos sobre la victimización obtenidos en la población escolar de cuarto a sexto de primaria de Instituciones Educativas de Lima Metropolitana.

Se trata de establecer la prevalencia de la victimización en la población peruana, la cual será estimada en función a la muestra obtenida. Asimismo, también se busca representar la victimización a través de distintas características de los evaluados, lo que se hará a través de la comparación entre víctimas y no víctimas a nivel descriptivo. Una vez realizada esta primera aproximación se procederá con la comparación de la victimización a nivel inferencial para determinar si existen diferencias significativas entre las variables más relevantes según la literatura.

En los siguientes apartados se presentan detalladamente, tanto los objetivos específicos perseguidos como los aspectos referentes a la metodología y diseño utilizados que soportan los resultados de este primer estudio.

3.1. Objetivos

Como ya se indicó en el capítulo correspondiente al planteamiento general del trabajo, el objetivo general de este estudio ha sido conocer la situación actual respecto a la victimización en escolares de 9 a 11 años de Lima Metropolitana, teniendo en cuenta las distintas características sociodemográficas relevantes. Se detallan a continuación los tres objetivos específicos que persigue:

1. Determinar la prevalencia de la victimización en estudiantes de 9 a 11 años de Lima Metropolitana.
2. Describir la victimización según distintas características sociodemográficas consideradas relevantes en la literatura acerca del acoso escolar (sexo, edad, posición entre los hermanos, grado escolar,

gestión del colegio, repetición de curso, nivel socioeconómico, estructura familiar, situación laboral y nivel educativo de los padres).

3. Comprobar si existen diferencias significativas en la victimización según distintas características sociodemográficas consideradas relevantes en la literatura del acoso escolar (sexo, edad, posición entre los hermanos, grado escolar, gestión del colegio, repetición del curso, nivel socioeconómico, estructura familiar, situación laboral y nivel educativo de los padres).

3.2. Hipótesis.

En relación con los objetivos propuestos y tomando en consideración los datos empíricos aportados en la primera parte de la presente tesis doctoral se proponen las siguientes hipótesis de trabajo:

HIPÓTESIS 1: Se hallarán más chicos víctimas de acoso escolar que chicas.

HIPÓTESIS 2: Se hallarán más escolares víctimas de acoso en colegios públicos que en privados.

HIPÓTESIS 3: Se hallarán más escolares víctimas de acoso entre los que tienen padres que no trabajan que entre los que sí trabajan.

HIPÓTESIS 4: Se hallarán más escolares víctimas de acoso entre los que tienen madres que no trabajan que entre las que sí trabajan.

HIPÓTESIS 5: Se hallarán más escolares víctimas de acoso entre quienes han repetido el curso que entre los que no han repetido el curso.

HIPÓTESIS 6: Se hallarán más escolares víctimas de acoso entre los de grados superiores que entre los de grados inferiores.

HIPÓTESIS 7: Se hallarán más escolares víctimas de acoso entre quienes tienen una familia uniparental que entre los que tienen una familia biparental.

HIPÓTESIS 8: Se hallarán más escolares víctimas de acoso entre quienes son hermanos menores que entre quienes no lo son.

HIPÓTESIS 9: Se hallarán más escolares víctimas de acoso entre quienes tienen padres con niveles de estudio más bajos que entre los que tienen más altos niveles de estudio.

HIPÓTESIS 10: Se hallarán más escolares víctimas de acoso entre quienes tienen madres con niveles de estudio más bajos que entre las que tienen más altos niveles de estudio.

HIPÓTESIS 11: Se hallarán más escolares víctimas de acoso entre quienes pertenecen a niveles socioeconómicos más bajos que entre los que pertenecen a niveles socioeconómicos más altos.

3.3. Método

3.3.1. Participantes

La población es de estudiantes de educación básica regular de Lima Metropolitana de ambos sexos de 9 a 11 años que cursan cuarto, quinto y sexto grado de primaria, matriculados durante el año 2017. Según la información del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), la población descrita asciende a 412 896 estudiantes, por lo cual, luego de la estimación correspondiente la muestra asciende a 1845 estudiantes.

Para resolver cualquier duda sobre el proceso de selección de la muestra en la investigación, consultar el punto 1.3.6., denominado población y muestra, en el que se exponen con todo detalle los datos referentes a la caracterización de la muestra utilizada.

3.3.2. Diseño

El estudio partió de una investigación desarrollada bajo el enfoque cuantitativo según Hernández et al. (2014) “porque se ha realizado la medición de las variables y se han expresado los resultados de la medición en valores numéricos y el análisis estadístico para prevalecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 4).

Será de tipo básica y de naturaleza descriptiva debido a que en un primer momento se describió y caracterizó la dinámica de cada una de las variables de estudio.

El diseño es no experimental porque “la investigación se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, no se ha hecho variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (Hernández et al., 2014).

3.3.3. Instrumentos y variables de estudio

Para el presente estudio se utilizó la primera y tercera parte del formato de encuesta del instrumento de evaluación explicado detalladamente en el punto 1.3.2., denominado, Elaboración del Instrumento de Evaluación de la presente tesis doctoral, que se puede consultar en los anexos. Las instrucciones para su cumplimentación y las condiciones bajo las cuales debía realizarse la evaluación son las mismas que se expusieron para el instrumento de evaluación en su totalidad.

Concretamente, para la consecución de los objetivos propuestos, se consideraron la victimización y a las variables relacionadas a esta.

Tabla 15. Variables consideradas para el segundo estudio.

Áreas de estudio	Variables
Datos Identificativos	Sexo Edad Grado escolar Gestión de colegio
Datos de la familia	Conformación familiar Posición entre los hermanos Situación laboral del padre Situación laboral de la madre Grado de instrucción del padre Grado de instrucción de la madre Nivel socioeconómico
Éxito académico	Repetición del curso
Victimización	Acoso psicológico Acoso relacional Exclusión social

3.3.4. Análisis de datos

Una vez recogidos todos los cuestionarios, el primer paso fue proceder a la eliminación de todos aquellos que no habían sido correctamente completados, bien por no haber contestado a todos los ítems necesarios para el presente estudio o bien por contar con la indicación expresa de cualquiera de los miembros del equipo de investigación que dudara sobre la veracidad de los datos aportados. Con posterioridad se pasó a codificar todas las variables con sus alternativas de respuesta, introduciendo los resultados en una base de datos creada para este fin. Finalmente, se utilizó el paquete estadístico SPSS 23.

El análisis de los datos se llevó a cabo a través de distintos estadísticos en función de los objetivos de trabajo propuestos. Así pues, en relación a los dos primeros objetivos orientados a describir tanto la prevalencia de la victimización a nivel general y según distintas variables en una escala nominal u ordinal se optó por hacerlo mediante frecuencias y porcentajes con la descripción general de la victimización a través tablas de contingencia para su cruce con las demás variables.

En relación al tercer objetivo que implica establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en la victimización según distintas variables se optó por analizar la puntuación directa de la victimización, es decir como una variable en escala de intervalo, por lo que las comparaciones entre dos grupos se realizarán con la prueba paramétrica T de Student para muestras independientes. De otro lado, en el caso que los grupos a comparar sean más de dos se utilizará la prueba paramétrica del Análisis de Varianza de un factor (ANOVA).

3.3.5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos después de realizar los análisis estadísticos explicitados en el acápite anterior.

Con el fin de facilitar su presentación y posible comparación de los mismos en estudios posteriores, se ordenará de acuerdo a los objetivos propuestos. En primer lugar, se mostrará la prevalencia de la victimización a nivel general y en cuanto a sus dimensiones (acoso psicológico, acoso relacional y exclusión social). En segundo lugar, se analizarán las diferencias en las proporciones alcanzadas en distintas variables en función de ser víctimas o no, esta comparación servirá para observar si la distribución de la victimización entre las categorías de las variables es similar o no para las víctimas y no víctimas. Y, en tercer lugar, se presentarán las pruebas estadísticas paramétricas de comparación de grupos.

3.3.5.1. Prevalencia de la victimización

En la tabla 16 se muestran los niveles de la victimización y de sus dimensiones. Si observamos la variable victimización con sus 3 niveles (ausencia, tendencia y presencia), la mayor proporción de evaluados presenta ausencia de victimización, siendo el 50.6%, el 25,5% muestra tendencia y finalmente el 24% son víctimas de acoso escolar. De otro lado, en cuanto a las dimensiones, las proporciones guardan similitud con la variable general. En el caso del acoso psicológico (acciones que no incluyen una agresión física directa que buscan amedrentar y generar malestar en la víctima, entre estas se puede incluir burlas, interrupciones, amenazas u otros similares) un 60.2% no lo presenta, el 15.8% mantiene una tendencia a presentarlo y el 24% es víctima de acoso psicológico.

Para el acoso relacional (ejecución de acciones orientadas a mellar la imagen o estatus social de la víctima para dañar sus relaciones interpersonales con pares) el 64.3% no es víctima de este tipo de acoso, el 13.6% muestra una tendencia a presentarlo, mientras que el 22.1% sufre de acoso relacional. Finalmente, en cuanto a la dimensión de exclusión social (acciones de bloqueo de las relaciones de la víctima con otros, dejándolo solo, apartándolo de las actividades grupales o no dejándolo participar en las clases) un 58.9% no lo

sufre, el 19.9% tiende a ser víctima de este y el 21.2% es víctima de ser excluido socialmente.

Tabla 16. Niveles de victimización y sus dimensiones.

Factores de riesgo	Ausencia		Tendencia		Presencia	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Victimización	933	50,6	470	25,5	442	24
Acoso psicológico	1111	60,2	291	15,8	443	24
Acoso relacional	1187	64,3	251	13,6	407	22,1
Exclusión social	1086	58,9	368	19,9	391	21,2

3.3.5.2. Descripción de la victimización y no victimización según distintas variables

En la tabla 17 se presenta la diferencia de proporciones entre ser víctima o no según el sexo. En el caso de las víctimas se han considerado a quienes se sitúan en la categoría de “presencia” de victimización, mientras que en el caso de las no víctimas son quienes se encuentran en las categorías de “ausencia” y “tendencia”.

La prueba Chi Cuadrado indica que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las proporciones ($p=0.023$), es decir la proporción de víctimas varía en función al sexo. En la tabla 17, se puede observar que existe mayor porcentaje de chicos víctimas (26,2%) que de chicas (21.6%), por lo que se puede inferir una tendencia a presentarse mayor victimización en los varones.

Tabla 17. Presencia de la victimización según sexo.

			Presencia de acoso escolar		Total
			Ausencia	Presencia	
Sexo	Femenino	Frecuencia	703	194	897
		Proporción	78,4%	21,6%	100%
	Masculino	Frecuencia	700	248	948
		Proporción	73,8%	26,2%	100%
Total	Frecuencia	1403	442	1845	
	Proporción	76%	24%	100%	
Chi Cuadrado = 5,198			p = ,023		

En la tabla 18 se presentan las proporciones de ser víctima o no según la edad. La prueba Chi Cuadrado indica que no existe diferencia estadísticamente significativa ($p > 0.05$), es decir la proporción de víctimas no varía en función a la edad. Aunque la tabla de contingencia muestra mayor porcentaje de víctimas de 11 años (25%) en comparación a víctimas de 9 años (23%) y 10 años (23,3%), estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Tabla 18. Presencia de la victimización según edad.

		Presencia de acoso escolar		Total	
		Ausencia	Presencia		
Edad	9 años	Frecuencia	359	107	466
		Proporción	77%	23%	100%
	10 años	Frecuencia	437	133	570
		Proporción	76,7%	23,3%	100%
	11 años	Frecuencia	607	202	809
		Proporción	75%	25%	100%
Total		Frecuencia	1403	442	1845
		Proporción	76%	24%	100%

Chi Cuadrado = ,830 p = ,660

En la tabla 19 se presentan los resultados de las proporciones entre ser víctima o no según el grado escolar. La prueba Chi Cuadrado indica que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las mismas ($p > 0.05$), es decir la proporción de víctimas no varía en función al grado escolar que se estudie. Si bien la tabla de contingencia muestra mayor porcentaje de víctimas en sexto grado (25,7%) en comparación a víctimas de cuarto (24,4%) y quinto (21,5%), aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Tabla 19. Presencia de la victimización según grado escolar.

		Presencia de acoso escolar		Total	
		Ausencia	Presencia		
Grado escolar	Cuarto grado	Frecuencia	461	149	610
		Proporción	75,6%	24,4%	100%
	Quinto grado	Frecuencia	454	124	578
		Proporción	78,5%	21,5%	100%
	Sexto grado	Frecuencia	488	169	657
		Proporción	74,3%	25,7%	100%
Total		Frecuencia	1403	442	1845
		Proporción	76%	24%	100%

Chi Cuadrado = 3,187 p = ,230

En la tabla 20 se presentan las proporciones entre ser víctima o no según la gestión del colegio. La prueba Chi Cuadrado indica que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las proporciones ($p=.000$), es decir la proporción de víctimas varía en función de la gestión del colegio. En los colegios públicos existe una mayor proporción de estudiantes víctimas que en los privados (27,5% y 19,5% respectivamente).

Tabla 20. Presencia de la victimización según gestión del colegio.

			Presencia de acoso escolar		Total
			Ausencia	Presencia	
Gestión del colegio	Público	Frecuencia	753	285	1038
		Proporción	72,5%	27,5%	100%
	Privado	Frecuencia	650	157	807
		Proporción	80,5%	19,5%	100%
Total		Frecuencia	1403	442	1845
		Proporción	76%	24%	100%

Chi Cuadrado = 15,958 p = ,000

En la tabla 21 se presentan las proporciones entre ser víctima o no según la estructura familiar. La prueba Chi Cuadrado indica que no existe diferencia estadísticamente significativa ($p>0.05$), es decir la proporción de víctimas no varía en función a la estructura familiar. Sin embargo, se aprecia una tendencia que indica una mayor proporción de víctimas en familias uniparentales (27%) en comparación a familias biparentales (23,2%) o de otro tipo (20,0%), aunque no son estadísticamente significativas.

Tabla 21. Presencia de la victimización según estructuración familiar.

			Presencia de acoso escolar		Total
			Ausencia	Presencia	
Estructura familiar	Otros	Frecuencia	16	4	20
		Proporción	80,0%	20,0%	100%
	Uniparental	Frecuencia	281	104	385
		Proporción	73%	27%	100%
	Biparental	Frecuencia	1106	334	1440
		Proporción	76,8%	23,2%	100%
Total		Frecuencia	1403	442	1845
		Proporción	76%	24%	100%

Chi Cuadrado = 2,605 p = ,272

En la tabla 22 se presentan las proporciones entre ser víctima o no según la posición que se ocupa entre los hermanos. La prueba Chi Cuadrado indica que no existe diferencia estadísticamente significativa ($p > 0.05$). Es decir, la proporción de víctimas no varía en función a posición que se ocupa entre los hermanos. Aunque existe mayor porcentaje de víctimas en el hermano del medio (28%) en comparación a ser hijo único (25,2%), hermano menor (22,1%) o hermano mayor (22,7%) estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Tabla 22. Presencia de la victimización según posición entre los hermanos.

		Presencia de acoso escolar		Total	
		Ausencia	Presencia		
Posición entre los hermanos	Hijo único	Frecuencia	175	59	234
		Proporción	74,8%	25,2%	100%
	Hijo menor	Frecuencia	503	143	646
		Proporción	77,9%	22,1%	100%
	Hermano del medio	Frecuencia	286	111	397
		Proporción	72%	28%	100%
	Hermano mayor	Frecuencia	439	129	568
		Proporción	77,3%	22,7%	100%
Total		Frecuencia	1403	442	1845
		Proporción	76%	24%	100%

Chi Cuadrado = 5,354 p = ,148

En la tabla 23 se presentan las proporciones entre ser víctima o no según la situación laboral del padre. La prueba Chi Cuadrado indica que no existe diferencia estadísticamente significativa ($p > 0.05$). Si bien la tabla de contingencia muestra mayor porcentaje de víctimas en hijos de padres que no trabajan (29,4%) en comparación a hijos de padres que sí trabajan (23,7%) estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Tabla 23. Presencia de la victimización según situación laboral del padre.

		Presencia de acoso escolar		Total	
		Ausencia	Presencia		
Padre Trabaja	No	Frecuencia	60	25	85
		Proporción	70,6%	29,4%	100%
	Sí	Frecuencia	1343	417	1760
		Proporción	76,3%	23,7%	100%
Total		Frecuencia	1403	442	1845
		Proporción	76%	24%	100%

Chi Cuadrado = 1,456 p = ,228

En la tabla 24 se presentan las proporciones entre ser víctima o no según la situación laboral de la madre. La prueba Chi Cuadrado indica que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las proporciones ($p > 0.05$), es decir la proporción de víctimas no varía en función a si la madre trabaja o no. Si bien, la tabla de contingencia muestra mayor porcentaje de víctimas en hijos de madres que trabajan (24,8%) en comparación a hijos de madres que no trabajan (21,8%), estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Tabla 24. Presencia de la victimización según situación laboral de la madre.

			Presencia de acoso escolar		Total
			Ausencia	Presencia	
Madre Trabaja	No	Frecuencia	405	113	518
		Proporción	78,2%	21,8%	100%
	Sí	Frecuencia	998	329	1327
		Proporción	75,2%	24,8%	100%
Total		Frecuencia	1403	442	1845
		Proporción	76 %	24,0%	100%

Chi Cuadrado = 1,814 p = ,178

En la tabla 25 se presentan las proporciones entre ser víctima o no según el nivel de estudios del padre. La prueba Chi Cuadrado indica que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las proporciones ($p = 0.003$). Las mayores diferencias se encuentran entre el porcentaje de víctimas, hijos de padres con un nivel de estudios de primaria y el porcentaje de víctimas de los hijos de padres con un nivel de estudios de posgrado (31,6% y 14,9% respectivamente). Por lo que se puede inferir una tendencia a presentarse mayor victimización en la medida que exista menor nivel de estudios en los padres.

Tabla 25. Presencia de la victimización según nivel de estudios del padre.

			Presencia de acoso escolar		Total
			Ausencia	Presencia	
Nivel de estudios padre	No sabe/No responde	Frecuencia	118	38	156
		Proporción	75,6%	24,4%	100%
	Primaria	Frecuencia	39	18	57
		Proporción	68,4%	31,6%	100%
	Secundaria incompleta	Frecuencia	198	76	274
		Proporción	72,3%	27,7%	100%
	Secundaria completa	Frecuencia	315	99	414
		Proporción	76,1%	23,9%	100%
	Superior técnica	Frecuencia	156	67	223
		Proporción	70%	30%	100%
	Superior universitaria incompleta	Frecuencia	65	28	93
		Proporción	69,9%	30,1%	100%
	Superior universitaria completa	Frecuencia	409	98	507
		Proporción	80,7%	19,3%	100%
Estudios de post grado	Frecuencia	103	18	121	
	Proporción	85,1%	14,9%	100%	
Total		Frecuencia	1403	442	1845
		Proporción	76%	24%	100%

Chi Cuadrado = 21,886

p = ,003

En la tabla 26 se presentan las proporciones entre ser víctima o no según el nivel de estudios de la madre. La prueba Chi Cuadrado indica que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las proporciones ($p=0.001$). Los resultados muestran que existe un mayor porcentaje de víctimas en hijos de madres sin estudios (50%) vs en hijos de madres con estudios de posgrado (17,2%). Por lo que se puede inferir una tendencia a presentarse mayor victimización en la medida que exista menor nivel de estudios en las madres.

Tabla 26. Presencia de la victimización según nivel de estudios de la madre.

			Presencia de acoso escolar		Total
			Ausencia	Presencia	
Nivel de estudios madre	No sabe/No responde	Frecuencia	71	20	91
		Proporción	78%	22%	100%
	No estudió	Frecuencia	5	5	10
		Proporción	50%	50%	100%
	Primaria	Frecuencia	64	29	93
		Proporción	68,8%	31,2%	100%
	Secundaria incompleta	Frecuencia	221	92	313
		Proporción	70,6%	29,4%	100%
	Secundaria completa	Frecuencia	359	102	461
		Proporción	77,9%	22,1%	100%
	Superior técnica	Frecuencia	166	65	231
		Proporción	71,9%	28,1%	100%
	Superior universitaria incompleta	Frecuencia	80	34	114
		Proporción	70,2%	29,8%	100%
	Superior universitaria completa	Frecuencia	360	79	439
		Proporción	82%	18%	100%
	Estudios de post grado	Frecuencia	77	16	93
		Proporción	82,8%	17,2%	100%
Total	Frecuencia	1403	442	1845	
	Proporción	76%	24%	100%	

Chi Cuadrado = 27,773

p = ,001

En la tabla 27 se presenta la diferencia de proporciones entre ser víctima o no según haber repetido un curso. La prueba Chi Cuadrado indica que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las proporciones, aunque se acerca a la significación ($p=0.052$). En la tabla de contingencia se puede observar que existe mayor porcentaje de víctimas en quienes han repetido el curso (38,7%) en comparación a quienes no lo han repetido (23,7%).

Tabla 27. Presencia de la victimización según repetición del curso.

			Presencia de acoso escolar		Total
			Ausencia	Presencia	
Repetición de curso	Sí	Frecuencia	19	12	31
		Proporción	61,3%	38,7%	100%
	No	Frecuencia	1384	430	1814
		Proporción	76,3%	23,7%	100%
Total		Frecuencia	1403	442	1845
		Proporción	76%	24%	100%
Chi Cuadrado = 3,767			p = ,052		

En la tabla 28 se presentan las proporciones entre ser víctima o no según el nivel socioeconómico de la familia. La prueba Chi Cuadrado indica que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las proporciones ($p=.000$). En concreto, en la tabla se observa mayor porcentaje de víctimas en los niveles socioeconómicos bajo (26,8%) y medio bajo (28%) en comparación a los niveles medio (23,8%), medio alto (15,7%) y alto (15,6%), por lo que se puede inferir una tendencia a presentarse mayor victimización en la medida que exista menor nivel socioeconómico.

Tabla 28. Presencia de la victimización según nivel socioeconómico.

			Presencia de acoso escolar		Total
			Ausencia	Presencia	
Nivel socioeconómico	Bajo	Frecuencia	331	121	452
		Proporción	73,2%	26,8%	100%
	Medio Bajo	Frecuencia	422	164	586
		Proporción	72,0%	28,0%	100%
	Medio	Frecuencia	288	90	378
		Proporción	76,2%	23,8%	100%
	Medio Alto	Frecuencia	167	31	198
		Proporción	84,3%	15,7%	100%
	Alto	Frecuencia	195	36	231
		Proporción	84,4%	15,6%	100%
Total		Frecuencia	1403	442	1845
		Proporción	76%	24%	100%
Chi Cuadrado = 23,567			p = ,000		

3.3.5.3. Comparaciones del grado de victimización en función de distintas variables

En este apartado se realizará el análisis inferencial de diferencia de medias de la victimización según distintas variables. Por una cuestión de presentación se agruparán las comparaciones de acuerdo a la prueba estadística a usar. En primer lugar, se presentan los análisis de diferencias de victimización entre aquellas variables que toman dos valores (sexo, gestión del colegio, situación laboral del padre y de la madre y repetición del curso). Se utilizó la prueba paramétrica T de Student para muestras independientes. En la tabla 29 se presentan las puntuaciones medias de la victimización según dichas variables.

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la victimización en cuanto al sexo ($p=.013$) y a la gestión del colegio ($p=.000$), por lo que se puede afirmar que son los chicos (7) quienes presentan mayor victimización que las chicas (5.83) y son quienes estudian en colegios públicos (7.55) los que presentan mayor victimización que los provenientes de colegios privados (5).

Tabla 29. Diferencia en la victimización según sexo, gestión del colegio, situación laboral de los padres y repetición del curso.

Variable	Categoría	Media	T de Student	Sig
Sexo	Femenino	5,83	-2,476	,013
	Masculino	7		
Gestión del colegio	Público	7,55	5,583	,000
	Privado	5		
Padre trabaja	Sí	6,33	1,649	,103
	No	8,60		
Madre trabaja	Sí	6,68	-1,759	,079
	No	5,81		
Repetición del curso	Sí	11,97	1,757	,089
	No	6,34		

A continuación, en la tabla 30 se presentan los análisis de diferencias en la victimización según variables que contengan más de dos categorías, siendo

el caso del uso de la prueba paramétrica de Análisis de Varianza de un factor (ANOVA). Estas variables son edad, grado escolar, estructura familiar, posición entre los hermanos, nivel de estudio del padre y de la madre y nivel socioeconómico. Por un lado, no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la victimización según el grado escolar, la estructura de la familia y la posición que ocupe entre los hermanos. Por otra parte, sí se presentan diferencias estadísticamente significativas en victimización según nivel de estudios del padre ($p=.000$), nivel de estudios de la madre ($p=.000$) y nivel socioeconómico ($p=.000$). En estos casos se aplicó la prueba de comparaciones múltiples Tukey B para determinar entre qué niveles de las variables existen diferencias significativas.

En el caso del nivel de estudios del padre, los hijos de padres con niveles de estudio inferiores presentan significativamente mayor victimización. En el caso de la madre, son los de madres sin estudios quienes presentan de manera significativa mayor victimización. Finalmente, en el caso del nivel socioeconómico de acuerdo al Tukey B, son los escolares de niveles socioeconómicos más bajos los que tienden a presentar mayor victimización.

Tabla 30. Diferencia en la victimización según edad, grado escolar, estructura familiar, posición entre los hermanos, nivel de estudio del padre y de la madre y nivel socioeconómico.

Variable	Categoría	Media	Prueba F	Sig
Edad	9 años	6,46	,004	,996
	10 años	6,40		
	11 años	6,43		
Grado escolar	Cuarto	6,87	2,336	,079
	Quinto	5,69		
	Sexo	6,68		
Estructura familiar	Biparental	6,30	,605	,546
	Uniparental	6,86		
	Otros	7,60		
Posición entre los hermanos	Hijo único	6,03	,676	,567
	Hijo menor	6,13		
	Medio	6,93		
	Mayor	6,60		

Variable	Categoría	Media	Prueba F	Sig
Nivel de estudios del padre	Primaria	8,68	4,481	,000
	Secundaria incompleta	7,67		
	Secundaria completa	6,44		
	Superior técnica	7,54		
	Superior universitaria incompleta	8,13		
	Superior universitaria completa	4,84		
	Estudios de post grado	4,46		
Nivel de estudios de la madre	No estudió	16,40	4,739	,000
	Primaria	8,26		
	Secundaria incompleta	8,30		
	Secundaria completa	6,20		
	Superior técnica	6,39		
	Superior universitaria incompleta	7,62		
	Superior universitaria completa	5,05		
Estudios de post grado	4,58			
Nivel socioeconómico	Bajo	7,36	8,587	,000
	Medio Bajo	7,69		
	Medio	5,84		
	Medio Alto	4,25		
	Alto	4,27		

3.3.6. Resumen de resultados

Los datos más relevantes obtenidos en este estudio son:

- En cuanto a la prevalencia de la victimización, el 24% del total de la muestra son víctimas de acoso escolar.
- En cuanto al análisis de proporciones, son las variables de sexo, gestión del colegio, nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre y nivel socioeconómico, donde se observa una proporción diferente entre los grupos. Se presenta mayor tendencia a la victimización en el caso de los varones que provienen de un colegio público con bajos niveles de estudio en ambos padres y de nivel socioeconómico bajo. En los casos de las demás variables analizadas las distribuciones entre víctimas y no víctimas son similares en sus proporciones.
- Asimismo, en las comparaciones a nivel inferencial se presentan diferencias estadísticamente significativas en la victimización según sexo, gestión del colegio, nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre y nivel socioeconómico. Siendo que los grupos donde se presentan

mayor victimización son en varones, provenientes de colegios públicos de niveles socioeconómicos más bajos y con ambos padres/madres con bajos niveles de estudio.

3.3.7. Discusión

La discusión de los resultados de este estudio está orientada en concordancia a los objetivos planteados. A nivel general lo que se busca es conocer la situación actual de la victimización en escolares de 9 a 11 años de Lima Metropolitana, considerando distintas características sociodemográficas encontradas como relevantes en la literatura. Este objetivo se puede desglosar en partes. En principio se revisarán los resultados relacionados a la prevalencia de la victimización. En un segundo momento se describirá a la victimización según distintas variables, para luego en un análisis inferencial más riguroso se establecerá diferencias en la victimización según estas variables.

El tema de la prevalencia del acoso escolar, en este caso específicamente de la victimización, ha sido ampliamente debatido a nivel internacional y en el Perú. En este país los datos han resultado ser dispares e incluso contradictorios.

A nivel internacional la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2009) encontró una prevalencia de víctimas hasta de un 10%, siendo la cifra más alta la presentada en Grecia y Turquía. Por su parte, Craig et al. (2009) en adolescentes de 40 países halló una prevalencia de 12,6% de víctimas. Santoyo y Frías (2014) en Inglaterra y Suecia estimaron un porcentaje de víctimas entre el 6 y 17%. Asimismo, Save the Children (2016) en España encontró un 9,3% de víctimas. Revisando estos datos en poblaciones europeas se puede estimar, a nivel general, alrededor de un 10% de victimización.

En Latinoamérica los datos varían más. En Brasil, Porto, Crespo, Silva, Andrade y Mello (2015), hallaron en 17 escuelas públicas un 7,2% de víctimas. De acuerdo a Román y Murillo (2011) de 16 países de Latinoamérica Argentina

es donde se da el más alto porcentaje de maltrato físico y psicológico, siendo que el 58.62% ha sido víctima de algún episodio de violencia en la escuela. En Nicaragua el 12,4% se ha catalogado como víctima de acoso escolar (Del Rey y Ortega, 2008). Finalmente, en Honduras, Carias (2010) halló una prevalencia de 50% de acoso escolar. Todas estas cifras si bien mantienen alta variabilidad coinciden en su mayoría con el hecho de ser mayores a las presentadas en Europa.

En el caso de Perú, los márgenes de variabilidad se amplían, es así que Romaní y Gutiérrez (2007) encontraron una prevalencia de victimización de 56,4%. Oliveros et al. (2008) reportaron una prevalencia de 47%. Por su parte, Becerra, Flores y Vásquez (2009) en estudiantes de Lima Metropolitana, encontraron una incidencia de victimización de 45%. Asimismo, el MINSA (2011, citado por Paz Escolar, 2013) menciona que el 47,5% de los escolares fueron víctimas del acoso escolar en el mes previo a la aplicación de los instrumentos. De otro lado, en un estudio de opinión el 17% de los padres creen que sus hijos sufren de acoso escolar en el rol de víctimas (GFK, 2012). Por su parte, el Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas, CEDRO (2012) reporta un 34% de escolares involucrados en situaciones de acoso escolar. Finalmente, el Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas, DEVIDA (2013) indica un 27,6% de alumnos con un nivel medio de victimización, mientras que un 11,1% se encuentran en un nivel alto.

Esta situación, en el caso de Perú, ha tratado de ser explicada por Merino et al. (2012), para quienes las investigaciones muestran una falta de respaldo teórico y práctico en la adaptación y construcción de instrumentos. A lo que Cobián et al. (2015) agregan que las evaluaciones no consideran el elemento sistemático del acoso escolar, además, de no contar con un estudio consecuente de validación.

El asunto de la prevalencia está directamente relacionado a la elaboración de los baremos, puesto que implica establecer un punto de corte que indique qué es lo que constituye victimización. Es por eso que se ha decidido abordar este

punto en esta discusión y no en la correspondiente a la adaptación de los instrumentos, dado que ambos aspectos se encuentran claramente ligados.

A la vista de la disparidad de resultados de prevalencia en Perú, se ha considerado que si se usa de guía los antecedentes para estimar la prevalencia se puede caer en error. De la misma manera, utilizar un criterio meramente estadístico como poner los puntos de corte de acuerdo a los cuartiles, de por sí ya condiciona los porcentajes que se hallarían, puesto que, por ejemplo, si se sitúa el corte en el cuartil superior (75%), se condiciona a que alrededor del 25% sea catalogado como víctimas de acoso escolar.

En vista de estas dificultades se decidió usar como criterio y punto de corte las propias puntuaciones de la prueba y corroborarlo con otros criterios. Según Aviles (2013) para que el acoso escolar sea sistemático debe tener una recurrencia de al menos una vez por semana. Dicha noción coincide con la alternativa de puntuación 3 de la escala. Por lo que, se ha establecido el punto de corte por encima de la puntuación 3, el cual coincide en las dimensiones del acoso escolar con el percentil 80. Y es por esto que el punto de corte para establecer la presencia de victimización ha sido el valor correspondiente al percentil 80. Además, es importante mencionar que este criterio es cercano al 17% de padres que creen que sus hijos son víctimas de acoso escolar (GFK, 2102), lo cual puede encontrar explicación en el hecho de que las demás investigaciones se han realizado a través de autoinformes, es decir desde la propia percepción del alumno, sin embargo, este dato mencionado parte del informe de los padres, que puede entenderse como un criterio externo a la propia autopercepción de los niños.

Una vez realizada la explicación del punto de corte se puede establecer, según lo encontrado, que la prevalencia de victimización es de 24%. De la misma manera, en el caso de las dimensiones, es el acoso psicológico el que alcanza mayor porcentaje, siendo el 24%, seguido del acoso relacional con un 22,1% y finalmente la exclusión social representando el 21,2%. Sin embargo, la diferencia entre los porcentajes de las dimensiones es muy baja, no siendo un dato que

revista relevancia al momento de establecer si predomina alguna de las formas de victimización por encima de las demás.

Estos resultados son muy similares a los encontrados, como ya se mencionó por GFK (2012) en el heteroinforme de los padres que indica el 17% de victimización. Por otra parte, el Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas [CEDRO] (2012), informaron de un 34% de victimización encontrada en su investigación y, finalmente la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas [DEVIDA] (2013), informó de un 38.7% entre víctimas de nivel medio y alto.

Al comparar estos resultados con los obtenidos en otros países, se observa que la victimización en Perú es mayor a la que se da en Europa y más cercana a las medidas realizadas en Latinoamérica. Estos resultados se pueden atribuir a factores socioeconómicos y culturales que son compartidos, en la mayoría de los casos, por las investigaciones realizadas en los latinoamericanos. Entre estos se puede mencionar que una mayor presencia de familias tradicionales, de bajos recursos económicos y con menor acceso a la educación superior, son características que se suelen asociar a una mayor presencia de victimización, tal como se describirá con mayor detalle en los puntos siguientes referidos a las variables sociodemográficas.

A continuación, se describe la victimización según distintas variables, asimismo, se analizarán los resultados estadísticos correspondientes a las diferencias entre las categorías de cada variable.

Además, la inclusión de algunos de estos datos ha sido referencial a otras variables más complejas y que tienen, por lo mismo una forma de medición también más compleja. Dichas variables se analizarán en el tercer estudio.

En primer lugar, se analizará la diferencia en la victimización según el sexo. A nivel descriptivo se observa que hay mayor proporción de chicos víctimas que chicas, lo cual sugiere una tendencia a mayor victimización en los varones.

Este dato se corrobora a nivel inferencial tanto con la prueba Chi Cuadrado de proporciones, como en los ANOVAs realizados en los que se ha comprobado que, de media, los chicos tienen niveles más altos de victimización que las chicas.

Este resultado coincide con lo encontrado por Borg (1999) en estudiantes de Malta y por Mendoza et al. (2016) en estudiantes de un contexto rural. Estos autores añaden que son los varones los que presentan mayor riesgo de participar con agresiones directas en episodios de acoso y las mujeres son las que presentan más agresión relacional. Esto puede encontrar una explicación relacionada en lo que menciona Cowie (2000) quien parte de la premisa de que vivimos en una sociedad patriarcal, donde al hombre se le asigna el rol dominante, por lo cual son los varones los que tendrían más tendencia a involucrarse en situaciones de acoso por asociarse el valor del hombre con mayor exhibición de dominio y control; y precisamente por esto, aquellos que no asumieran este rol dominante, serían considerados como “poco hombres” pudiendo ser más susceptibles de recibir acoso escolar por parte de quienes buscan asumir el papel antagonista. Otra explicación se da desde la percepción de los actores involucrados y que se relaciona con el rol cultural que se le suele dar a la mujer. Es decir, las mujeres tienden más a cometer acoso relacional, el cual es una forma más sutil y menos visible y por lo mismo se suele minimizar su importancia y efectos, pudiendo confundirse con mayor facilidad con una situación normal, sin reparar mucho en su real gravedad.

En el caso de la edad y grado escolar, ambas pueden analizarse desde la misma perspectiva por ser coincidentes en su presentación y también en sus resultados. Es así que, en ambos casos, a nivel descriptivo, se da una distribución que sugiere una tendencia creciente en donde, a mayor edad y grado escolar aparentemente mayor victimización. Sin embargo, las diferencias no son significativas.

Este dato puede parecer contrario a lo hallado por Olweus (1986, 1994), por Álvarez García et al. (2005) y también por Bjorkquist et. al. (1992), quienes

indican que a mayor edad se tiende a disminuir el acoso, por lo que lo esperable sería que en edades y grados menores se dé mayor victimización. Sin embargo, se puede argumentar que como la población estudiada varía entre los 9 a 11 años, el cual es un rango corto de edad para que se puedan hacer evidentes las diferencias mencionadas por los autores. Es importante aclarar que el rango de edad elegido para la población (entre 9 y 11 años) se estableció porque es en este donde se presenta el acoso escolar de manera más evidente y además donde existe mayor seguridad de que los evaluados puedan comprender tanto las instrucciones de las pruebas como sus ítems. Para esto se siguió a Olweus (1994), Rugby y Slee (1991) y Álvarez García et al. (2005) para quienes el acoso escolar disminuye a partir de los 12 años y entrando en la secundaria, lo cual posiblemente se debe a que los acosadores ya no tengan mayor acceso a víctimas apropiadas, dado las diferentes maneras en que los escolares se desarrollan tanto a nivel físico como cognitivo al entrar en la pubertad. Es así que, este mismo hecho puede explicar también los resultados del análisis de diferencias según edad y grado escolar.

La siguiente variable a analizar es la posición entre los hermanos en la que se consideraron cuatro categorías, hijo único, hijo menor, hermano del medio y hermano mayor. Tras los análisis de comparación de proporciones y de medias realizados, no se encontraron diferencias significativas en la posición que ocupaban los estudiantes entre sus hermanos y la victimización de los mismos.

Si bien este resultado contradice lo planteado en la parte teórica, puesto que se indicó que según Prodócimo et al. (2014) existe una tendencia a que los niños sin hermanos o con un solo hermano estén menos implicados como víctimas. Al no encontrar más literatura que mencione esta variable como relevante, puede asumirse que la tendencia indicada por estos autores sea una característica particular de la muestra que ellos analizaron y no algo que pueda generalizarse a otras poblaciones.

La gestión del colegio se refiere a si una institución educativa es de tipo pública o privada. Según la parte descriptiva, la mayor proporción de víctimas

(27,5%) proviene de colegios públicos, porcentaje que es menor en los colegios privados (19,5%). Esta observación sugiere mayor victimización en los colegios públicos. La tendencia mencionada se refrenda en los resultados inferenciales, tanto en la prueba Chi Cuadrado de proporciones ($p=0,000$) como con la prueba t d Student donde la diferencia es estadísticamente significativa según la gestión del colegio ($p=0,000$). Y la media mayor la presentan los colegios públicos (7,55) frente a los privados (5).

Respecto a este punto, los antecedentes no establecen una conclusión clara, por ejemplo, según Garaigordobil, Martínez y Páez (2015) en España hay más víctimas en centros concertados, que vendrían a ser equivalente a los privados en Perú. Por otro lado, se podría explicar partiendo de la premisa de que la violencia escolar en instituciones educativas públicas puede ser un reflejo de la violencia estructural de los lugares donde estos colegios se ubican. Sin embargo, esta explicación se entiende mejor al analizar la variable nivel socioeconómico.

Para este caso se remitirá a las características del centro educativo público, el cual puede presentar más deficiencias en la manera de ejercer disciplina y mostrar mayor tendencia a minimizar el acoso escolar, dando una respuesta menos eficaz ante él. Todo esto funcionaría como un factor que predispone a la presencia de acoso escolar en colegios con esta gestión.

En lo relacionado a la repetición del curso, esta nos indica si al final de año escolar el alumno ha sido promovido a un siguiente grado, de lo contrario se puede afirmar que ha habido repetición del curso. Si bien el análisis descriptivo señala mayores proporciones en cuanto a la presencia de víctimas en quienes sí han repetido el curso y quienes no lo han hecho, estas diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas según la Prueba Chi Cuadrado de proporciones, aunque se acercan a la significación ($p=.052$) ni tampoco con la prueba T de Student donde no se presenta una diferencia de medidas en victimización estadísticamente significativa en función de repetir o no curso.

Este resultado no coincide con lo encontrado en la literatura, por ejemplo, Glew, Fan, Katon, Rivara y Kernic (2005) observaron que las víctimas tienen hasta un 80% más de probabilidad de obtener desempeños escolares bajos. También, Konishi, Hymel, Zumbo y Li (2015) en 27 mil estudiantes canadienses estimaron que los estudiantes víctimas obtenían notas entre un 13% y un 10% por debajo de la media de la clase en las áreas de matemáticas y lectura.

Esta discrepancia se puede atribuir más que a cuestiones teóricas, posiblemente a un sesgo metodológico. Es decir, la repetición del curso implica rendimientos académicos muy bajos, extremos si cabe el término, lo cual representa menor variabilidad en los datos, esto se refleja en la baja frecuencia de estudiantes que repiten donde tanto en el caso de las víctimas como en el de no víctimas no llegan a ser ni el 3% de la población. Así, al haber poca variabilidad en los datos, es menos probable encontrar diferencias. Se debe aclarar también que se optó por esta variable y no por el rendimiento académico específico, expresado en un número (de cero a veinte en Perú) o una letra que denote orden (desde A hasta C) porque para recopilar este dato concreto se debería de perder el anonimato de los evaluados, cuestión que si se hace, puede influir en la sinceridad de las respuestas que den los alumnos en todo el protocolo de evaluación.

A continuación, se analizará lo referido al nivel socioeconómico (NSE). Tanto los análisis de proporciones como de medias, coinciden en que existen diferencias significativas en victimización según el nivel socioeconómico de los estudiantes. Así son los escolares de niveles socioeconómicos más bajos, los que presentan mayor presencia de victimización.

Estos resultados están respaldados por distintos autores, entre ellos Garaigordobil et al. (2015) para quienes las víctimas crónicas (durante la primaria y secundaria) provienen de familias con menor NSE que sus acosadores. Y también por Peguero y Willians, 2013; Menzer y Torney-Purta (2012) que encontraron mayor riesgo de victimización en escolares de menor NSE. Una explicación a este punto ya se mencionó levemente líneas atrás en el caso de la

variable de gestión del colegio. Esto se refiere a que desde la perspectiva de Galtung (1998) la violencia escolar es un reflejo de la llamada violencia estructural.

Es decir, este tipo de violencia que no se expresa a través de conductas observables, sino que es producto de la incapacidad del sistema social para cubrir necesidades educativas tales como brindar enseñanzas necesarias para el desarrollo personal de los niños y su integración social. De este modo, la violencia escolar viene ser una reacción al desengaño de los alumnos por no ver satisfechas sus necesidades. A esto hay que agregar el hecho de que en los colegios ubicados en entornos urbanos socialmente desfavorecidos, existen más problemas de indisciplina y de acoso escolar que en los ubicados en zonas rurales o los de NSE alto (Gottfredson y Gottfredson, 1985; Blaya, 2002).

Por otro lado, la variable estructura familiar nos indica si una familia está constituida por los dos padres presentes (biparental), solo cuenta con uno de ellos como sería el caso de padres solteros o viudos (uniparental) o con alguna otra constitución (otros). Tras los análisis realizados, no se han encontrado diferencias significativas en la estructura familiar en función de la victimización. Es decir, la estructura familiar de los escolares no ha discriminado entre ser o no víctima ni en tener mayor o menor grado de victimización.

Respecto a esto no hay mucha información a través de la cual discutir este resultado, solamente acotar lo mencionado por Morton (1987) para quien la desestructuración familiar provoca que algunos roles familiares sean cuestionados por los niños, bien por la ausencia de alguno de los progenitores o por la falta de atención de los padres a sus hijos, lo que de alguna manera, puede repercutir en la presencia de victimización en la escuela. Sin embargo, al parecer, más que la ausencia o no de alguno de los padres, son otro tipo de variables de orden familiar más asociadas a su funcionamiento las que pueden explicar mejor la presencia de victimización. La relación de la victimización con estas otras variables se desarrollará con más detalle en los resultados y discusión del tercer estudio.

En cuanto a la situación laboral de los padres, los resultados indican que si el padre o la madre trabajan o no lo hacen, no discrimina el hecho de ser víctima o no serlo, ni tampoco el grado de victimización.

Sobre la situación laboral de los padres no hay sustento teórico directo que indique alguna relación con la victimización, pero se debe aclarar que se incluyeron en los análisis porque puede encontrarse asociada a otros aspectos familiares relevantes para el acoso escolar. Por ejemplo, es claro que en el Perú el rol de la madre sigue siendo en la mayoría de los casos el de ama de casa, es así que el hecho que la madre trabaje puede indicar mayor ausencia de los dos padres en el hogar. Por lo mismo, un padre desempleado puede ser indicador de dificultades económicas en la familia, lo que viene aparejado, generalmente, con dificultades en la relación entre los miembros. Sin embargo, estos resultados sugieren que estas variables no son indicadores adecuados de dificultades al interior de la familia en esta población. Por lo que, para una mejor aproximación al acoso escolar se tiene que considerar a los factores familiares desde una perspectiva más específica en su evaluación, tal como se realizará en el tercer estudio empírico de esta tesis.

Finalmente, la última variable a discutir es el nivel educativo de los padres, el cual va desde la ausencia de estudios hasta los estudios de posgrado. A nivel descriptivo, se puede observar una mayor proporción de víctimas en los niveles de estudio más bajos y menores proporciones en los niveles de estudio más altos, tanto en el caso del padre como de la madre. Esta diferencia de proporciones es estadísticamente significativa según la prueba Chi Cuadrado en ambos casos. Lo mismo ocurre en el análisis de diferencia de medias mediante la prueba ANOVA, el cual nos muestra que sí existen diferencias estadísticamente significativas en la victimización según el nivel de estudios tanto en los padres como en las madres. Lo anterior claramente evidencia una tendencia que indica que a mayor nivel de estudios en ambos padres menor probabilidad de presencia de victimización.

No es mucha la literatura que relacione directamente el nivel educativo de los padres con el acoso escolar, pero si se puede citar a Prodócimo et al. (2014) para quienes tanto padres como madres con niveles educativos básicos ofrecen mayor protección contra la victimización en comparación a padres con niveles educativos medios. Como esta referencia es contradictoria a lo que se ha encontrado, se tratará de buscar explicaciones alternativas.

Por ejemplo, mayor nivel educativo puede indicar más acceso a la información y, por lo tanto, mayor conciencia de los problemas que pueden ocurrir en la escuela, lo que se traduce, posiblemente, en menos prejuicios a la hora de enfrentar la problemática del acoso escolar. Esto coincide con lo encontrado por Amemiya et al. (2009) para quienes un factor de riesgo relevante es la reacción de los padres frente a situaciones de acoso escolar, dicha reacción está orientada a minimizarlo. Y también coincide con lo mencionado por Caba y López (2013) para quienes las estrategias pasivas de minimizar el problema o quitarle importancia y desentenderse son factores familiares de riesgo en cuanto a la actitud de los padres frente al acoso escolar. Otra cuestión que podría verse relacionada es el hecho de que un mayor nivel educativo en ambos padres puede ser un indicador también de mayor NSE. Este punto ya ha sido explicado en el párrafo correspondiente.

Hasta este punto se puede esbozar un perfil tentativo de una víctima de acoso escolar. Este perfil vendría a tener características explícitas, es decir, que las variables analizadas no son psicológicas en sí mismas, en el sentido de que no son características internas como las emociones entre otras similares, sino que revisten más bien un carácter sociocultural, llamémosle externo al sujeto de estudio. Este perfil de víctima es el de un escolar de sexo masculino de un colegio público, que proviene de una familia de bajo nivel socioeconómico y con padres que presentan un bajo nivel educativo. Lo que se debe de resaltar es que, salvo el hecho de ser varón, todas las demás características indican situaciones de vulnerabilidad que se presentan mayormente en entornos sociales y culturales de estratos bajos.

Lo anterior nos brinda una idea clara de la evidente relación que se da entre la victimización escolar con problemas sociales estructurales más complejos, como la pobreza o desigualdad por nombrar algunos, que por su naturaleza deben de ser abordados con una visión inter y multidisciplinar que integre aportes de sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales, psicólogos entre otros. Lo cual queda como recomendación para futuras investigaciones.

4. TERCER ESTUDIO: FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN RELACIONADOS AL ACOSO ESCOLAR EN POBLACIÓN PERUANA

El acoso escolar en su faceta de victimización, en la actualidad, es entendido como un fenómeno de múltiples causas y determinantes y, desde la prevención, conseguir un modelo integrador de todos aquellos factores que de una forma u otra pueden contribuir no sólo a su mantenimiento sino a su inicio, es un reto para todos los profesionales relacionados al campo educativo.

En este sentido, son muchas las variables que se han asociado repetidamente y en distintos estudios al acoso escolar señalando el papel que éstas podían ocupar como importantes factores de riesgo, al asumir que muchas de ellas parecen, con mayor o menor consistencia, incrementar o reducir la probabilidad de que un niño sea víctima de acoso escolar.

A pesar de todo el trabajo realizado a la fecha, la diversidad de los resultados obtenidos hace necesario seguir aportando datos que puedan matizar los ya existentes, aclarando y especificando el valor y el peso determinado de cada una de estas variables, con el objetivo de alcanzar mejores resultados de los programas preventivos.

El punto de partida de este tercer estudio cuya propuesta se centra, a nivel general, en determinar el valor predictivo de los factores que parecen mantener una relación de causalidad con la victimización en el acoso escolar.

En los siguientes apartados, se presentan de forma detallada tanto los objetivos perseguidos como aquellos datos referentes a la metodología y diseño utilizados.

4.1. Objetivos

El presente estudio tiene cinco objetivos básicos:

1. Determinar los factores individuales de riesgo y de protección que inciden en la victimización en escolares de 9 a 11 años de Lima Metropolitana.

2. Determinar los factores grupales de riesgo y de protección que inciden en la victimización en escolares de 9 a 11 años de Lima Metropolitana.
3. Determinar los factores escolares de riesgo y de protección que inciden en la victimización en escolares de 9 a 11 años de Lima Metropolitana.
4. Determinar los factores familiares de riesgo y de protección que inciden en la victimización en escolares de 9 a 11 años de Lima Metropolitana.
5. Establecer el perfil de la víctima (acosado) en la dinámica del acoso escolar considerando los factores de riesgo y de protección significativos de tipo individual, grupal, escolar y familiar.

4.2. Hipótesis

HIPÓTESIS 1: La disforia y la baja autoestima son factores de riesgo individuales que predicen significativamente la victimización.

HIPÓTESIS 2: La actitud agresiva de pares y la poca solidaridad entre los compañeros son factores de riesgo grupales que predicen significativamente la victimización.

HIPÓTESIS 3: La indiferencia escolar, un mal clima escolar y la poca promoción del buen trato son factores de riesgo escolares que predicen significativamente la victimización.

HIPÓTESIS 4: La mala relación con la familia, la inadecuada comunicación familiar y un clima familiar negativo son factores de riesgo familiares que predicen significativamente la victimización.

4.3. Método

4.3.1. Participantes

La población es de estudiantes de educación básica regular de Lima Metropolitana de ambos sexos de 9 a 11 años que cursan cuarto, quinto y sexto grado de primaria, matriculados durante el año 2017. Según la información del Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] la población descrita asciende a

412896 estudiantes, por lo cual, luego de la estimación correspondiente la muestra asciende a 1845 estudiantes.

Para resolver cualquier duda al respecto del proceso de selección de la muestra en la investigación, consultar el punto 1.3.6., denominado población y muestra, en el que se exponen con todo detalle los datos referentes a la caracterización de la muestra utilizada.

4.3.2. Diseño

Este tercer estudio partió de una investigación desarrollada bajo el enfoque cuantitativo según Hernández et al. (2014) “porque se ha realizado la medición de las variables y se han expresado los resultados de la medición en valores numéricos y el análisis estadístico para prevalecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 4).

Será de tipo básica y de naturaleza descriptiva debido a que en un primer momento se describió y caracterizó la dinámica de cada una de las variables de estudio.

El diseño es no experimental porque “la investigación se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, no se ha hecho variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (Hernández et al., 2014).

4.3.3. Instrumentos y variables de estudio

Para el presente estudio se utilizó la primera, segunda y tercera parte del formato de encuesta del instrumento de evaluación explicado detalladamente en el punto 1.3.2., denominado: Elaboración del Instrumento de Evaluación, instrumento final que se puede consultar en los anexos. Las instrucciones para su cumplimentación y las condiciones bajo las cuales debía realizarse la evaluación

son las mismas que se expusieron para el instrumento de evaluación en su totalidad.

Concretamente, para la consecución de los objetivos propuestos, se tuvieron en consideración las variables sociodemográficas, familiares y socioeconómicas, los factores de riesgo y protección y a la victimización.

VARIABLES A PREDECIR

La variable a predecir en este caso concreto es la victimización.

VARIABLES PREDICTORAS

Las variables predictoras son básicamente, exceptuando a la victimización, todas las variables trabajadas en la presente tesis doctoral. Las cuales son variables sociodemográficas, familiares y socioeconómicas, además de los factores de riesgo y protección divididos en individuales, grupales escolares y familiares. Es así que en la tabla 31 se presenta todas las variables consideradas en el tercer estudio.

Tabla 31. Variables consideradas para el tercer estudio.

Áreas de estudio	Variables
Datos identificativos	Institución Educativa Grado escolar Sexo Edad
Datos de la familia	Conformación familiar Número de hermanos Posición entre los hermanos Edades de los padres Situación laboral de los padres Grado de instrucción de los padres
Éxito académico	Repetición del curso
Nivel socioeconómico	Alto Medio Alto Medio Medio Bajo Bajo

Áreas de estudio	Variables
Factores de riesgo	Individual (disforia) Grupal (violencia escolar) Escolar (indiferencia escolar) Familiar (mala relación con la familia, inadecuada comunicación familiar)
Factores de protección	Individual (autoestima positiva) Grupal (solidaridad entre los compañeros) Escolar (buen clima escolar, promoción del buen trato) Familiar (clima familiar positivo)
Acoso escolar	Victimización

4.3.4. Análisis de datos

Una vez recogidos todos los cuestionarios, el primer paso fue proceder a la eliminación de todos aquellos que no habían sido correctamente completados, bien por no haber contestado a todos los ítems necesarios para el presente estudio o bien por contar con la indicación expresa de cualquiera de los miembros del equipo de investigación que dudara sobre la veracidad de los datos aportados. Con posterioridad se pasó a codificar todas las variables con sus alternativas de respuesta introduciendo los resultados en una base de datos creada para este fin. Finalmente, se utilizó el paquete estadístico SPSS 23.

El análisis de los datos se llevó a cabo a través de distintos estadísticos en función de los objetivos de trabajo propuestos. Es así que se realizó una primera aproximación a los resultados en función a correlaciones bivariadas, en la que se correlaciona la victimización con cada uno de los factores de riesgo y protección, para lo cual se hará uso del estadístico paramétrico R de Pearson.

Además, como paso final, se realizaron diversos análisis de regresión para determinar en qué medida las variables-factores de tipo individual, grupal, escolar y familiar pueden explicar la presencia de victimización. En todos los casos se utilizó la regresión logística a través del método Enter, donde se consideran al mismo tiempo todas las variables sometidas en el análisis. El modelo de regresión

logística binaria es un modelo que permite estudiar si una variable discreta, depende o no de otras variables (Pérez, 2004). En ese sentido, la variable victimización se trató como dicotómica, indicando los valores 0 y 1, su ausencia y presencia respectivamente.

Un punto importante a señalar en este apartado es el porqué de la elección de la regresión logística binaria para el análisis multivariado y no alguna otra técnica como pudiera ser la regresión múltiple. Básicamente lo que se trata de establecer, tanto en la adaptación de la Escala de victimización como en este estudio, es diferenciar claramente a una víctima de una no víctima de acoso escolar. Dicho criterio es también el que se ha usado en el segundo estudio en la comparación descriptiva. La variable victimización por la forma como se presenta en contextos reales, no se puede plantear como parte de un continuo, donde pueda asumirse victimización de gradación media o alta, sino que deben de cumplirse criterios específicos para saber si un estudiante es víctima o no, determinando así su ausencia o presencia. Es así que la variable a predecir tiene que asumir una categoría concreta y no una gradación, cuestión que se analiza en el caso de una regresión logística binaria.

También es necesario aclarar que la variable nivel socioeconómico si bien es de tipo ordinal se le ha dado en el caso del análisis con regresión logística un tratamiento como variable continua lo cual es posible según lo manifestado por Salazar-Couso (2011, p.16) y Montanero y Minuesa (2018, p.2). Especificando este punto Aguayo (2007, p.6) señala que este tratamiento de los datos es posible asumiendo que el cambio de valor entre cada categoría ordenada es lineal y proporcional, tal como se observa en la tabla 28, donde la presencia de victimización va disminuyendo en proporción en la medida que aumenta cada nivel socioeconómico.

4.3.5. Resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos tras realizar los análisis estadísticos comentados con anterioridad. En la tabla 32 se presentan las

correlaciones entre la victimización con los factores de riesgo y protección. Se evidencian correlaciones estadísticamente significativas ($p < ,01$) y directas entre la victimización con todos los factores de riesgo (mala relación familiar, inadecuada comunicación familiar, disforia, actitud agresiva de los pares e indiferencia escolar), indicando que a mayor presencia de victimización, mayor presencia de los factores de riesgo mencionados. De otro lado, se presentan correlaciones estadísticamente significativas ($p < ,01$) e inversas entre la victimización con todos los factores de protección (clima familiar positivo, autoestima positiva, solidaridad entre compañeros, buen clima escolar y promoción del buen trato), lo que señala que a mayor presencia de victimización, menos presencia de los factores de protección nombrados. Asimismo, es importante señalar que únicamente en los casos de la mala relación con la familia y la actitud agresiva de los pares, los coeficientes de correlación son mayores a 0,30.

Tabla 32. Correlación entre victimización con factores de riesgo y protección.

		Factores de riesgo					Factores de protección				
		MRF	ICF	Dis	AAP	IE	CFP	AP	SC	BCE	PBT
Victimización	r	,306	,237	,299	,369	,181	-,176	-,278	-,202	-,216	-,069
	Sig	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003
	N	1845	1845	1845	1845	1845	1845	1845	1845	1845	1845

Nota: MRF: Mala relación con la familia; ICF: Inadecuada comunicación familiar; Dis: Disforia; AAP: actitud agresiva de pares; IE: Indiferencia escolar; CFP: Clima familiar positivo; AP: Autoestima positiva; SC: solidaridad entre los compañeros; BCE: Buen clima escolar; PBT: Promoción del buen trato.

Una vez realizado este análisis en las siguientes tablas se presentan los resultados de la regresión logística para los factores de riesgo y protección individual, grupal, escolares y familiares.

4.3.5.1. Modelo de Regresión logística para los factores individuales

En la tabla 33 se observa que el valor p de la prueba de ómnibus en cuanto a los factores individuales resulta significativa al 0.000, lo cual indica que las variables seleccionadas para el análisis sí pueden explicar la victimización.

Tabla 33. Prueba de ómnibus de coeficientes del modelo de factores individuales.

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso	189,098	7	,000
Bloque	189,098	7	,000
Modelo	189,098	7	,000

A su vez cabe señalar que los coeficientes de regresión logística tanto el R cuadrado de Cox y Snell y el R cuadrado de Nagelkerke indican que el modelo compuesto por factores individuales predice entre un 9,7% a un 14,6% respectivamente la presencia de victimización. De la misma manera, la prueba de bondad de ajuste de Hosmer y Lemeshow ($p=,537$) muestra que no existe diferencia estadísticamente significativa ($p>,05$) entre el modelo y los datos observados, por lo cual, los valores observados se ajustan suficientemente al modelo planteado. Por otra parte, en la tabla 34 se observan que las variables que resultan estadísticamente significativas ($p<.1$) son sexo (mujer = 1; varón = 0), posición entre los hermanos, disforia y autoestima. Tanto el signo del valor B como el valor del Exp(B) nos indican que, en cuanto a los factores individuales, los escolares que tienden a presentar mayor victimización, son los varones, hijos del medio, que presentan un mayor nivel de disforia y un menor nivel de autoestima.

Tabla 34. Análisis multivariado de los factores individuales relacionados a la victimización.

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para Exp(B)	
							Inferior	Superior
Edad	,032	,072	,202	1	,653	1,033	,898	1,188
Sexo (1)	-,365	,117	9,696	1	,002	,694	,552	,874
Posición entre los hermanos			7,038	3	,071			
Posición entre los hermanos (único)	,254	,194	1,716	1	,190	1,289	,882	1,883
Posición entre los hermanos (menor)	-,072	,146	,243	1	,622	,931	,700	1,238
Posición entre los hermanos (medio)	,285	,158	3,249	1	,071	1,330	,975	1,813
Disforia	,180	,020	81,895	1	,000	1,197	1,151	1,244
Autoestima positiva	-,173	,026	43,410	1	,000	,841	,799	,885
Constante	-1,273	,879	2,097	1	,148	,280		

4.3.5.2. Modelo de Regresión logística para los factores grupales

En la tabla 35 se observa que el valor p de la prueba de ómnibus para los factores grupales resulta significativo al 0,000, lo cual indica que las variables seleccionadas para el análisis sí pueden explicar la victimización.

Tabla 35. Prueba de ómnibus de coeficientes del modelo de factores grupales.

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso	211,567	2	,000
Bloque	211,567	2	,000
Modelo	211,567	2	,000

A su vez, cabe señalar que los coeficientes de regresión logística tanto el R cuadrado de Cox y Snell y el R cuadrado de Nagelkerke indican que el modelo compuesto por factores grupales predice entre un 10,8% a un 16,2% respectivamente la presencia de victimización. Sin embargo, la prueba de bondad de ajuste de Hosmer y Lemeshow ($p=,025$) muestra que sí existe diferencia estadísticamente significativa ($p<,05$) entre el modelo y los datos observados, por lo cual, los valores observados no se ajustan suficientemente al modelo planteado. Sin embargo, dado que la prueba de ómnibus señala que las variables seleccionadas sí ayudan a explicar la victimización, se procede con el siguiente paso de estimar que tanto cada variable explica el modelo. Por otra parte, en la tabla 36 se observa que las variables que resultan estadísticamente significativas ($p<.1$) son actitud agresiva de los pares y solidaridad con los compañeros. Analizando en detalle, tanto el signo del valor B como el valor del $\text{Exp}(B)$ nos indican que, en cuanto a los factores grupales, los escolares que tienden a presentar mayor victimización, son quienes perciben de parte de sus compañeros del colegio mayor actitud de agresividad y menor solidaridad entre ellos.

Tabla 36. Análisis multivariado de los factores grupales relacionados a la victimización.

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para Exp(B)	
							Inferior	Superior
Actitud agresiva de los pares	,223	,020	127,457	1	,000	1,250	1,202	1,299
Solidaridad con los compañeros	-,169	,037	20,792	1	,000	,844	,785	,908
Constante	-2,702	,500	29,178	1	,000	,067		

4.3.5.3. Modelo de Regresión logística para los factores escolares

En la tabla 37 se observa que el valor p de la prueba de ómnibus para los factores escolares resulta significativo al 0,000, lo cual indica que las variables seleccionadas para el análisis sí pueden explicar la victimización.

Tabla 37. Prueba de ómnibus de coeficientes del modelo de factores escolares.

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso	102,360	5	,000
Bloque	102,360	5	,000
Modelo	102,360	5	,000

A su vez cabe señalar que los coeficientes de regresión logística tanto el R cuadrado de Cox y Snell y el R cuadrado de Nagelkerke indican que el modelo compuesto por factores escolares predice entre un 5,4% a un 8,1% respectivamente la presencia de victimización. De la misma manera, la prueba de bondad de ajuste de Hosmer y Lemeshow ($p=,269$) muestra que no existe diferencia estadísticamente significativa ($p>.05$) entre el modelo y los datos observados, por lo cual, los valores observados se ajustan suficientemente al modelo planteado. De otro lado, en la tabla 38 se observan que las variables que resultan estadísticamente significativas ($p<.1$) son gestión del colegio, indiferencia escolar y buen clima escolar. El signo del valor B como el valor del Exp(B) nos indican que, en cuanto a los factores escolares, los evaluados que tienden a presentar mayor victimización son quienes estudian en un colegio público, perciben indiferencia escolar ante el acoso y un mal clima escolar en general.

Tabla 38. Análisis multivariado de los factores escolares relacionados a la victimización.

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para Exp(B)	
							Inferior	Superior
Gestión del colegio (1)	,326	,118	7,687	1	,006	1,385	1,100	1,744
Repetición (1)	,391	,387	1,025	1	,311	1,479	,693	3,155
Indiferencia escolar	,102	,024	18,731	1	,000	1,108	1,058	1,160
Buen clima escolar	-,263	,038	47,755	1	,000	,768	,713	,828
Promoción del buen trato	,038	,061	,383	1	,536	1,038	,922	1,169
Constante	-,050	,601	,007	1	,933	,951		

Nota: Gestión del colegio (1=Pública, 2=privada); Repetición (1=Sí, 2=No)

4.3.5.4. Modelo de Regresión logística para los factores familiares

En la tabla 39 se observa que el valor p de la prueba de ómnibus para los factores familiares resulta significativo al 0,000, lo cual indica que las variables seleccionadas para el análisis sí pueden explicar la victimización.

Tabla 39. Prueba de ómnibus de coeficientes del modelo de factores familiares.

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso	158,494	10	,000
Bloque	158,494	10	,000
Modelo	158,494	10	,000

A su vez cabe señalar que los coeficientes de regresión logística tanto el R cuadrado de Cox y Snell y el R cuadrado de Nagelkerke indican que el modelo compuesto por factores familiares predice entre un 8.2% a un 12.3% respectivamente la presencia de victimización. De la misma manera, la prueba de bondad de ajuste de Hosmer y Lemeshow ($p=0.72$) muestra que no existe diferencia estadísticamente significativa ($p>.05$) entre el modelo y los datos observados, por lo cual, los valores observados se ajustan suficientemente al modelo planteado. De otro lado, en la tabla 40 se observan que las variables que resultan estadísticamente significativas ($p<.1$) son nivel socioeconómico, mala relación con la familia, inadecuada comunicación familiar y clima familiar positivo. Luego tanto el signo del valor B como el Exp(B) nos indican que, en cuanto a los

factores familiares, los escolares que tienden a presentar mayor victimización son quienes presentan menor nivel socioeconómico, una mala relación con su familia, una inadecuada comunicación familiar y un clima familiar negativo.

Tabla 40. Análisis multivariado de los factores familiares relacionados a la victimización.

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para Exp(B)	
							Inferior	Superior
Estructura familiar			1,112	2	,573			
Estructura familiar (otros)	-,184	,586	,098	1	,754	,832	,264	2,622
Estructura familiar (uniparental)	,144	,147	,967	1	,325	1,155	,866	1,540
Número de miembros	-,014	,038	,134	1	,714	,986	,915	1,063
Madre Trabaja (1)	-,187	,133	1,974	1	,160	,829	,639	1,077
Padre Trabaja (1)	,112	,275	,165	1	,685	1,118	,652	1,919
Nivel estudio madre	-,038	,042	,837	1	,360	,962	,886	1,045
Nivel socioeconómico	-,124	,059	4,424	1	,035	,883	,786	,992
Mala relación con la familia	,235	,037	40,773	1	,000	1,265	1,177	1,360
Inadecuada comunicación familiar	,140	,040	12,215	1	,000	1,151	1,064	1,245
Clima familiar positivo	-,060	,028	4,440	1	,035	,942	,891	,996
Constante	-2,313	,680	11,557	1	,001	,099		

4.3.5.5. Modelo de Regresión logística para la integración de las variables significativas

A continuación, se presenta un modelo conformado por las variables que resultaron significativas en los cuatro modelos anteriormente planteados (factores individuales, grupales, escolares y familiares). En la tabla 41 se observa que el valor p de la prueba de ómnibus resulta significativo al 0.000, lo cual indica que las variables seleccionadas para el análisis sí pueden explicar la victimización.

Tabla 41. Prueba de ómnibus de coeficientes del modelo para la integración de variables.

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso	336,932	12	,000
Bloque	336,932	12	,000
Modelo	336,932	12	,000

A su vez cabe señalar que los coeficientes de regresión logística tanto el R cuadrado de Cox y Snell y el R cuadrado de Nagelkerke indican que el modelo compuesto por las variables que resultaron significativas predice entre un 16.7% a un 25.0% respectivamente la presencia de victimización. De la misma manera, la prueba de bondad de ajuste de Hosmer y Lemeshow ($p=.262$) muestra que no existe diferencia estadísticamente significativa ($p>.05$) entre el modelo y los datos observados, por lo cual, los valores observados se ajustan suficientemente al modelo planteado. Por otra parte, en la tabla 42 se observa que las variables que resultan estadísticamente significativas ($p<.1$) son sexo, posición entre los hermanos, nivel socioeconómico, disforia, autoestima positiva, actitud agresiva de los pares, buen clima escolar y mala relación con la familia.

Tanto el signo del valor B como el $\text{Exp}(B)$ nos indican que, en cuanto a todos los factores (individuales, grupales, escolares y familiares), los evaluados que tienden a presentar mayor victimización son varones, hijos únicos de bajo nivel socioeconómico, con mayor presencia de disforia, baja autoestima, quienes perciben una actitud agresiva por parte de sus compañeros y un mal clima general en sus colegios, además de mantener una mala relación con su familia.

Tabla 42. Análisis multivariado de la integración de variables significativas.

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Sexo (1)	-,242	,125	3,777	1	,052	,785	,615	1,002
Posición entre los hermanos (mayor)			6,025	3	,110			
Posición entre los hermanos (único)	,437	,204	4,568	1	,033	1,548	1,037	2,310
Posición entre los hermanos (menor)	-,018	,154	,014	1	,907	,982	,726	1,329
Posición entre los hermanos (medio)	,141	,169	,697	1	,404	1,151	,827	1,602
Nivel socioeconómico	-,256	,095	7,338	1	,007	,774	,643	,932
Disforia	,117	,022	27,840	1	,000	1,124	1,076	1,174
Autoestima positiva	-,083	,031	6,991	1	,008	,920	,866	,979
Actitud agresiva de los pares	,174	,022	63,714	1	,000	1,190	1,141	1,242
Buen Clima Escolar	-,080	,043	3,497	1	,061	,923	,849	1,004
Mala relación con la familia	,173	,040	18,800	1	,000	1,188	1,099	1,285
Constante	-3,920	1,038	14,266	1	,000	,020		

4.3.6. Resumen de los resultados

Los datos más relevantes obtenidos en este estudio son:

- A nivel bivariado la victimización presenta una correlación estadísticamente significativa y directa (positiva) con todos los factores de riesgo, los cuales son mala relación con la familia, inadecuada comunicación familiar, disforia, actitud agresiva de pares e indiferencia escolar.
- A nivel bivariado la victimización presenta una correlación estadísticamente significativa e inversa (negativa) con todos los factores de protección, los cuales son clima familiar positivo, autoestima positiva, solidaridad entre los compañeros, buen clima escolar y promoción del buen trato.
- Entre los factores individuales de riesgo y protección, los que explican de forma significativa ($p < .1$) la victimización son el sexo, la posición entre los hermanos, disforia y autoestima positiva.

- d. Entre los factores grupales de riesgo y protección, los que explican de forma significativa ($p < .1$) la victimización son actitud agresiva de los pares y solidaridad entre los compañeros.
- e. Los factores escolares de riesgo y protección que explican de forma significativa ($p < .1$) la victimización son la gestión del colegio, indiferencia escolar y buen clima escolar.
- f. En cuanto a los factores de riesgo y protección familiares los que explican de forma significativa ($p < .1$) la victimización son el nivel socioeconómico, mala relación con la familia, inadecuada comunicación familiar y clima familiar positivo.
- g. Finalmente, al considerar todas las variables significativas a nivel multivariado, el perfil que mejor define a la víctima de acoso escolar es de varones, hijos únicos, de bajo nivel socioeconómico, con mayor presencia de disforia, baja autoestima, quienes perciben una actitud agresiva por parte de sus compañeros y un mal clima general en sus colegios, además de mantener una mala relación con su familia.

4.3.7. Discusión

El tercer y último estudio de la tesis doctoral busca a nivel general determinar los factores de tipo individual, grupal, escolar y familiar, que desde el enfoque de riesgo y protección, inciden en la presencia de victimización. Y con estos datos elaborar un perfil de la víctima para la población de estudio.

Al mismo tiempo, busca integrar los datos ya trabajados en los dos estudios anteriores. De la elaboración de los instrumentos se extrae el poder definir con mayor especificidad las variables que funcionan como factores protectores y de riesgo. Para el caso de las variables sociodemográficas, estas también están integradas de acuerdo a su naturaleza en cada uno de los tipos de factor, llámese individual, grupal, escolar y familiar. Esto último con la finalidad de tener el mayor volumen de información posible para poder finalmente determinar un perfil de víctima más completo.

El enfoque de factores de riesgo y protección es un abordaje particularmente útil al estudiar fenómenos complejos, pues busca conceptualizar los determinantes más que como causas, como factores. Es decir que asume que no existe una causa única para los problemas, sino que se trata de un conjunto de factores que actúan desde distintos espacios e intervienen en el inicio, mantenimiento, cambio y extinción de conductas.

Esta visión se hace patente en la definición de sus componentes, es así que según Benard (2004) los factores de riesgo son elementos que aumentan la probabilidad de que un problema se produzca en un momento posterior de la vida, mientras que los factores protectores son los que reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos y estrés, o sea son recursos internos o externos que modifican el riesgo. Por ello, se debe considerar la interacción bidireccional de los posibles factores de riesgo y protección a nivel individual y ambiental, para explicar mejor el fenómeno del acoso escolar (Cook et al., 2010; Hymel et al., 2015).

Se observa en ese sentido que el enfoque se plantea más que en términos causa-efecto directa y lineal, como probabilidades que interactúan y se alteran entre sí, dando como resultado la mayor presencia o no de una situación o conducta problema. Específicamente en el caso del acoso escolar, nos referimos a las condiciones internas y externas a las cuales está expuesto el niño y que van a facilitar o disminuir la probabilidad de aparición de la victimización.

Respecto a la revisión realizada sobre estudios que buscan establecer los factores de riesgo y protección del acoso escolar, ya expuesta en el capítulo correspondiente de la revisión teórica, se ha observado que tanto en Latinoamérica como en el Perú no son muchas estas investigaciones, siendo un total de nueve en toda Latinoamérica, de las cuáles tres se realizaron en Perú. En cuanto a las realizadas en Perú, éstas no han considerado un abanico amplio de variables ni se han organizado de acuerdo a algún criterio, tal como se ha hecho en la presente investigación, por lo cual sus resultados para efectos de este estudio se tomarán como referenciales. Y es por esto que se ha estimado conveniente trabajar con un nivel de significación estadística de 0.1, que implica

un nivel de confianza de 90%, no como se ha hecho en el estudio anterior con un 0.05 que es el margen de error que convencionalmente se suele usar para las ciencias sociales. Esta decisión parte del hecho que por la forma como se ha realizado es un estudio novedoso en el Perú y que posteriormente deberá ser replicado y perfeccionado para futuras investigaciones.

Otro punto respecto a la forma como se ha realizado el análisis de los datos que debe mencionarse es la elección de la regresión logística binaria para el análisis multivariado y no alguna otra técnica como pudiera ser la regresión múltiple. Básicamente lo que se trata de establecer, tanto en la adaptación de la Escala de victimización como en este estudio, es diferenciar claramente a una víctima de una no víctima de acoso escolar. Dicho criterio es también el que se ha usado en el segundo estudio en la comparación descriptiva. La variable victimización por la forma como se presenta en contextos reales, no se puede plantear como parte de un continuo, donde pueda asumirse victimización de gradación media o alta, sino que deben de cumplirse criterios específicos para saber si un estudiante es víctima o no, determinando así su ausencia o presencia. Es así que la variable a predecir tiene que asumir una categoría concreta y no una gradación, cuestión que se analiza en el caso de una regresión logística binaria.

Además, también es necesario aclarar que la variable nivel socioeconómico si bien es de tipo ordinal se le ha dado en el caso del análisis con regresión logística un tratamiento como variable continua lo cual es posible según lo manifestado por Salazar-Couso (2011, p.16) y Montanero y Minuesa (2018, p.2). Especificando este punto Aguayo (2007, p.6) señala que este tratamiento de los datos es posible asumiendo que el cambio de valor entre cada categoría ordenada es lineal y proporcional, tal como se observa en la tabla 28, donde la presencia de victimización va disminuyendo en proporción en la medida que aumenta cada nivel socioeconómico.

Ya aclaradas estas cuestiones referidas al análisis de los datos, se pasará a repasar cada uno de los resultados obtenidos. En el caso de los factores de tipo individual, de entre las variables analizadas son sexo, posición entre los hermanos

(hermano del medio), disforia y autoestima positiva las que son significativas para explicar el acoso escolar. Así, los escolares que tienden a presentar mayor victimización, son los varones, hijos del medio, que presentan un mayor nivel de disforia y un menor nivel de autoestima.

Lo relacionado a la variable sexo ya se ha desarrollado en la discusión correspondiente al segundo estudio, donde se indica que el ser varón es un factor de riesgo para el desarrollo de victimización además de que los varones son más tendientes a participar de agresiones directas (Borg, 1999; Mendoza et al. 2016). En cuanto a la posición entre los hermanos, es decir el hecho de ser el hermano del medio funciona como un factor de riesgo frente a la victimización., No se ha encontrado literatura que respalde esta premisa, tal vez se puede ensayar una explicación tratando de encontrar algún argumento basado en la lógica o en apreciaciones particulares, sin embargo no se estima que existan suficientes elementos de juicio para hacer esto, por lo cual únicamente quedará como recomendación el realizar más estudios que consideren esta variable para tener mayor claridad.

En cuanto a la disforia se observa que mantiene una relación directa con la victimización, es decir a mayor disforia, más probabilidad de presencia de victimización, constituyéndose como un factor de riesgo. La disforia se refiere a emociones desagradables o molestas que engloban principalmente ansiedad y un bajo estado de ánimo, entre otras. Este resultado encuentra sustento en lo mencionado por Polo, León, Fajardo y Palacios (2014) para quienes el factor que mejor cuantifica la diferencia entre los distintos niveles de intensidad de victimización es el factor neuroticismo o inestabilidad emocional; referido como tendencia al malestar, cambios de humor, ansiedad, depresión, descontento e irritabilidad. También con lo planteado por Nocito (2017), quien menciona entre las características de un perfil de víctima la tendencia a la depresión y ansiedad.

El último factor que también mantiene una relación, en este caso inversa, con el acoso escolar es la autoestima positiva; es decir, a mayor presencia de autoestima positiva, menor probabilidad de aparición de victimización, lo cual la

configura como un factor protector. Nocito (2017) señaló la importancia de la baja autoestima y autoconcepto en el perfil de las víctimas. Asimismo, Morán et al. (2015) quienes encontraron que los adolescentes con mayor sentimiento de soledad por rechazo de sus iguales y que no consiguen tener amigos de confianza, son los más propensos a sufrir el acoso.

Es interesante caer en la cuenta que también la ansiedad, depresión y la baja autoestima suelen ser conceptualizadas como consecuencias del acoso escolar. Es decir, en este punto se presenta la controversia de si estas características están antes o se presentan después de la victimización, o en términos concretos son causa o efecto de la victimización. La respuesta y a la vez la postura que se asume en este estudio es que se da una relación circular entre la disforia y autoestima con la victimización, es decir funciona en ambas direcciones, puesto que se van retroalimentando, como una especie de círculo vicioso, donde el ser ansioso y tener baja autoestima condiciona la aparición de victimización, puesto que los vuelve más vulnerables y con menores recursos para afrontar situaciones sociales, pero una vez que aparece la victimización, ésta refuerza e incrementa la ansiedad, baja autoestima y posible depresión en las víctimas.

El segundo grupo de factores de riesgo y de protección que se analizaron, son los de tipo grupal. De ellos, lo que resultaron con un peso estadísticamente significativo en la victimización fueron: actitud agresiva de los pares y solidaridad con los compañeros. Es decir, los escolares que tienden a presentar mayor victimización, son quienes perciben de parte de sus compañeros del colegio una mayor actitud de agresividad y menor solidaridad con ellos.

En cuanto a la actitud agresiva de los compañeros, se configura como una relación directa con el acoso escolar; es decir, a mayor actitud agresiva de los compañeros, mayor probabilidad de victimización, siendo un factor de riesgo. En este sentido Riaño (2008) consideraba que uno de los principales problemas del acoso escolar es que suele ser asumido como una forma legítima de obtención de posición social. Es decir, desde esta perspectiva, las conductas de acoso son

reforzadas por la actitud favorable que tiene el grupo frente a la agresividad. También Avilés (2003) indica que el acosador puede incluso acrecentar la crueldad de sus ataques con el fin de dejar patente ante el grupo su dominio frente a la víctima.

En lo relacionado a la variable solidaridad entre los compañeros, ésta se presenta como un factor protector, dado que, a mayor solidaridad entre los compañeros, menor probabilidad de presencia de victimización. Al respecto, Caba y Collado, (2011) resaltan el valor del trabajo en grupo como instrumento para el desarrollo de habilidades y valores sociales que previenen el acoso escolar, porque facilita prácticas de ayuda y apoyo que estimulan una buena convivencia escolar, sobre todo en las situaciones de aula con diversidad personal, social y cultural (Díaz-Aguado, 2003). También se debe mencionar que León, Gozalo y Polo (2012) encontraron que una intervención basada en técnicas de aprendizaje cooperativo redujo la frecuencia de agresiones de exclusión social. En concreto, de acuerdo a las investigaciones las técnicas de aprendizaje cooperativo mejoran las relaciones humanas (Cook, 1978; Devries y Edwards, 1974; Díaz-Aguado, 2003; Ovejero, 1990; Slavin, 1978; Slavin y Cooper, 1999; Smith et al. 1993) y es por esto que Johnson y Johnson (2000) defienden este tipo de intervención como herramienta eficaz para mejorar la convivencia, pues produce relaciones positivas entre los diversos grupos de estudiantes, proporciona una mayor atracción interpersonal y más apoyo social.

El siguiente grupo de factores analizados fueron los de tipo escolar. De ellos, gestión del colegio, indiferencia escolar y buen clima escolar fueron los que tuvieron un peso significativo en la victimización.

Aunque la relación del tipo de gestión del colegio ya se desarrolló con detalle en la discusión del segundo estudio, habría que recordar que quienes provienen de colegios públicos tienden a presentar mayor nivel de victimización. Este resultado no encuentra antecedentes claros, por ejemplo, según Garaigordobil et al. (2015) en España hay más víctimas en centros concertados, que vendrían a ser equivalente a los privados en Perú. Sin embargo, se puede

partir de la premisa de que la violencia escolar en instituciones educativas públicas puede ser un reflejo de la violencia estructural de los lugares donde estos colegios se ubican. En cuanto a la variable indiferencia escolar, ésta se presenta como un factor de riesgo, dado que, a mayor indiferencia escolar, mayor presencia de victimización. Para tener más claro a lo que esto se refiere, la indiferencia escolar puede definirse como el poco interés y atención por parte de los miembros educadores por las dificultades de los alumnos, reflejado a su vez, en malas relaciones entre los profesores. Sobre esto, Debarbieux (1998), indicó que algunas veces las situaciones de acoso son tomadas por los profesores como parte del proceso de desarrollo del individuo, por lo cual no se prestan la atención debida. A lo anterior, Smith et. al., (1994) plantea que la violencia escolar se mantiene oculta, no por voluntad de los escolares, sino por falta de supervisión. Además, Gómez et al. (2017) resaltan que el comportamiento del docente y su lectura acertada de las necesidades emocionales de sus alumnos, crea ambientes donde la inteligencia emocional se pueda desarrollar y donde el acoso escolar sea ágilmente detectado y expulsado de la convivencia. Es decir, una actitud indiferente de los docentes frente a la problemática de acoso escolar es relevante en la explicación de su aparición.

En cuanto al buen clima escolar, claramente es un factor de protección, donde ante la presencia de un buen clima escolar, existirá menor probabilidad de presentarse la victimización. El buen clima escolar reúne diversas características deseables en una institución educativa tales como la consideración por el alumno, los refuerzos positivos a las conductas deseables y la preocupación por las buenas relaciones entre los alumnos. En este sentido, Debarbieux (1996) planteó que fomentar la motivación, el apoyo positivo, y las conductas pro-sociales, resulta eficaz para mitigar problemas de disciplina de un sistema rígido. A lo que López y Ramírez (2014) podrían añadir que un sistema de disciplina con normas coherentes y justas es uno de los factores escolares que más influencia positiva tienen en el clima escolar. Asimismo, Low y Van Ryzin (2014) encontraron que el clima escolar predice cambios en la actitud de los alumnos hacia el acoso escolar. Específicamente, cuando los estudiantes percibían un clima escolar más positivo, empezaban a registrarse niveles menores de victimización. Finalmente, también

Farrington (1993) resalta que los equipos de trabajo deben garantizar su cohesión y colaboración, ya que los conflictos entre adultos contribuyen a la aparición de violencia escolar.

El cuarto y último grupo de factores analizados, fueron los de tipo familiar. De ellos, los que tienen un peso significativo para predecir la victimización son nivel socioeconómico, mala relación con la familia, inadecuada comunicación familiar y clima familiar positivo.

En lo referido al nivel socioeconómico a manera de resumen de lo ya expuesto en la discusión del segundo estudio se puede mencionar que son los escolares de niveles socioeconómicos más bajos los que presentan mayor victimización. Esto es respaldado por Garaigordobil et al. (2015) para quienes las víctimas crónicas (durante la primaria y secundaria) provienen de familias con menor NSE que sus acosadores; y por Peguero y Willians, 2013; Menzer y Torney-Purta (2012) quienes encontraron mayor riesgo de victimización en escolares de menor NSE. Por otro lado, la mala relación con la familia viene a considerarse un factor de riesgo, señalando que una mala relación con la familia facilita la aparición de la victimización. Esta variable se podría definir como formas de relacionarse con los padres que implican tensión y que son generalmente agresivas, expresadas mediante gritos, exageración en las reprimendas y también con agresión física directa. Estas formas de relación son generalmente observadas en contextos donde se tiene que ejercer la disciplina por parte de los padres hacia los hijos. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Schwartz et al. (2000) para quienes prácticas de parentalidad tempranas muy duras y punitivas incrementaban la probabilidad de convertirse en víctima de una etapa posterior. Estos autores lo explican indicando que los modelos familiares violentos provocan una visión de un mundo hostil y actitudes agresivas que conllevan al rechazo de los compañeros. También se puede mencionar lo hallado por López y Ramírez (2017) en instituciones educativas de Rioja, para quienes el estilo educativo democrático puede ayudar a explicar un bajo porcentaje de acoso escolar.

La siguiente variable a analizarse es la inadecuada comunicación familiar, la cual constituye un factor de riesgo, siendo que una inadecuada comunicación familiar favorece la presencia de victimización. Esta variable se define en términos operacionales como uso de gritos e insultos entre los miembros de la familia y de estos con otros miembros de su comunidad como son los profesores o vecinos. Es decir, se refiere a una tendencia general de los miembros, en especial de los padres, a mostrar un tipo de comunicación agresivo. Así, para Ovejero (2014) un clima familiar con problemas de comunicación es un factor de riesgo para la implicación en el acoso escolar, ya sea como acosador o víctima. Asimismo, para Perry et. al. (2001) los padres que muestran un control psicológico o físico coercitivo para con sus hijos, predicen un comportamiento de víctima en estos últimos. Por el contrario, Bernal y Rivas (2011) mencionan que las familias cuyos miembros están vinculados entre sí y donde la comunicación es clara y coherente, predicen desarrollo de competencias sociales en los hijos, lo cual protege frente al acoso escolar, dicho de otro modo, una adecuada comunicación en la familia funciona como una variable mediadora.

El último de los factores familiares a analizarse es el clima familiar positivo. Este es un factor protector, puesto que la presencia de un clima familiar positivo, protege frente a la aparición de victimización. Esta variable además de constituirse en antagonista de las dos anteriores, es decir que denota una comunicación menos agresiva y un estilo de crianza más democrático, también se refiere a la expresión positiva del afecto y el disfrute del tiempo compartido entre los miembros de la familia. Sobre este punto ya Estévez et al. (2008) han mencionado que una buena relación con los padres, basadas en la expresión positiva de los sentimientos, es un factor de protección frente a la victimización en la escuela. Desde la teoría del apego, Myron et al. (2004) determinaron en niños ingleses de entre 8 y 11 años, que tanto acosadores como víctimas tienen mayor probabilidad de tener vínculos de apego inseguros. Asimismo, Santoyo y Frías (2014) concluyeron que sufrir o ser testigo de violencia física en casa aumenta considerablemente el riesgo de estar involucrado en acoso escolar. Finalmente, Wolke y Samara (2004) encontraron que el 50% de los victimizados por sus hermanos eran también victimizados en la escuela.

Hasta aquí se ha analizado la influencia de los cuatro grupos de factores, que de acuerdo a la literatura explican la victimización. Lo que nos ha llevado a la inclusión, en un nuevo análisis de regresión, de las variables que han resultado significativas en los análisis realizados por separado con cada uno de los factores para llegar a una aproximación global y comprehensiva del fenómeno de la victimización. El modelo propuesto predice un 25% de la victimización y las variables que resultaron estadísticamente significativas han sido sexo, posición entre los hermanos (único), nivel socioeconómico, disforia, autoestima positiva, actitud agresiva de los pares, buen clima escolar y mala relación con la familia. De esta manera, el perfil de víctima encontrado es el de un escolar varón, hijo único, con baja autoestima y sentimientos disfóricos que percibe una actitud agresiva de parte de sus pares, de bajo nivel socioeconómico, que mantiene una relación disfuncional con su familia y que asiste a un colegio con un deficiente clima escolar.

Estos resultados requieren ser analizados. Como primer punto el porcentaje de explicación de la victimización en los cuatro tipos de factores por separados fluctúan, con leves variaciones, alrededor de un 10% en cada uno. Esto podría sugerir desde una aproximación puramente aritmética que en la integración de las variables significativas se debiera alcanzar un porcentaje de explicación de 40% o algún valor cercano a este, lo cual claramente no ha ocurrido, puesto que el valor máximo encontrado de varianza explicada ha sido del 25%.

Una explicación a esto es que, al considerarse más variables en conjunto, algunas de estas han asimilado el efecto que las otras variables tienen sobre la victimización y por lo cual han perdido su carácter significativo de explicación. Las variables que dejaron de ser significativas en la integración con otros factores han sido la gestión del colegio, la solidaridad entre los compañeros, indiferencia escolar, inadecuada comunicación familiar y clima familiar positivo.

Esto sucede por ejemplo en el caso de la gestión del colegio (público o privado) donde posiblemente es la variable nivel socioeconómico la que la ha asimilado. Es decir, el solo hecho de asumir un nivel socioeconómico bajo o medio bajo en los escolares, ya presupone su pertenencia a un colegio nacional, por lo cual esta última variable pierde fuerza predictiva independiente al ser considerada junto con la primera.

Otra de las variables que ha dejado de ser significativa es el factor grupal de solidaridad entre los compañeros, frente a esto se puede argumentar que ha sido la variable de tipo escolar buen clima escolar, la cual la ha asimilado. La explicación al respecto es que un buen clima escolar donde se considera al alumno, se dan refuerzos positivos a conductas deseables y se preocupan por las buenas relaciones entre los alumnos, presupone la promoción de cooperación y solidaridad entre los alumnos por parte de los profesores y autoridades como una política de cada institución educativa, por lo que su sola presencia ya implica tácitamente que la solidaridad entre los compañeros se presente. Esto mismo puede haber ocurrido en el caso de la variable indiferencia escolar, sin embargo, esto no se pudo afirmar de manera definitiva.

El caso de las variables de inadecuada comunicación familiar y clima familiar positivo puede ser más complejo y no tener una explicación suficiente o definitiva. Es decir, desde un punto de vista, estas variables pueden haber perdido peso predictivo frente a la variable mala relación con la familia, sin embargo, todas estas son variables de tipo familiar que ya se han analizado en conjunto anteriormente. Otra perspectiva sería la de asumir que son las variables de tipo individual disforia y autoestima positiva las que han modulado el efecto de las dos primeras sobre la victimización. Al respecto, se debe recordar que es clara la relación que se da entre la autoestima, ansiedad o depresión con patrones de crianza disfuncionales que implican una inadecuada comunicación familiar y ausencia de un clima familiar positivo, por lo que puede ser esta covariación no explícita en el análisis la que ha afectado el resultado.

Sin embargo, si bien todo lo que se acaba de mencionar puede ser una explicación plausible, solo lo es parcialmente, ya que no es suficiente si se busca comprender porque en conjunto todas las variables alcanzan únicamente un porcentaje máximo de 25% de explicación, dejando de lado tres cuartas partes que se tendrían que atribuir a otras variables no consideradas en los análisis. Sobre todo, si se supone que se han cubierto todos los factores posibles de acuerdo a la literatura que se ha revisado.

En este punto se debe explicar que una de las limitaciones del estudio ha sido el no poder cubrir todas las variables consideradas en la literatura, generalmente por dificultades técnicas en la etapa de recogida de datos. En cuanto a los factores familiares la actitud que asumen los padres frente al acoso, para lo cual la evaluación también hubiera tenido que realizarse con ellos y por consiguiente perder el anonimato de los evaluados, además de lo complejo que resultaría ser esta labor, sobre todo porque se pretendía abarcar una población amplia. Por otro lado, los factores escolares son especialmente complejos de cubrir, es decir, el evaluar la desigualdad y el entorno social de donde se ubica el colegio, como también estimar el tamaño y la estructura de la institución que pueda o no dificultar la presencia de acoso escolar, así como el desempeño de los docentes frente a situaciones de acoso y la frecuencia de las capacitaciones que reciben. En resumen, todas las mencionadas y algunas otras variables no han sido consideradas por la dificultad que conlleva en la etapa de recogida de datos.

Sin embargo, algo que se puede inferir de todo esto es que muy probablemente un gran porcentaje de explicación de la victimización tiene que ver con estos factores, los cuales escapan a la influencia y control del estudiante. Es decir, estos factores de tipo familiar, pero especialmente los de tipo escolar, es decir, los referidos a las medidas que la institución educativa asume para frenar el acoso escolar. Muy posiblemente estas últimas revisten de un peso considerable.

No se debe de terminar este análisis sin dejar de mencionar que la variable de posición entre los hermanos, específicamente el ser hijo único se configura

como un factor de riesgo para la victimización. Esto es contradictorio con lo planteado por Prodócimo et al. (2014) para quienes existe una tendencia a que los niños sin hermanos estén menos implicados como acosadores o víctimas y que los sujetos con tres o más hermanos estén más implicados como víctimas. Otra cuestión a resaltar es que cuando se analizó esta variable en el punto de los factores individuales fue el hermano del medio la característica encontrada como más propensa a desarrollar victimización, esto puede deberse a que, al introducir todas las variables significativas en los análisis parciales en el modelo global, desaparece la influencia del hermano del medio y aparece el hijo único. Sin embargo, en ambos casos no se ha encontrado una explicación plausible, por lo cual se reitera la recomendación de seguir considerando y estudiando esta variable en estudios posteriores.

Es así que el perfil del estudiante que asume el rol de víctima en la dinámica del acoso escolar es de un varón de bajo nivel socioeconómico, con presencia de disforia, baja autoestima, quien percibe una actitud agresiva por parte de sus compañeros y un mal clima general en su colegio, además que mantiene una mala relación con su familia. Las características de este perfil final no son excluyentes de otras ya mencionadas, pero si son las más relevantes.

En ese punto se debe traer a colación el “perfil sociodemográfico” que se esbozó en la discusión del segundo estudio. Este se refiere al de un varón de colegio público o nacional, que proviene de una familia de bajo nivel socioeconómico y con padres que presentan un bajo nivel educativo. Al compararse con el actual perfil únicamente han coincidido las variables sexo y el nivel socioeconómico. Esta última variable bien podría englobar a las otras, es decir es esperable asumir que un varón de nivel socioeconómico bajo acuda a una institución educativa nacional y que sus padres tengan un bajo nivel educativo. De esta manera, el perfil actual viene a complementar el anterior, puesto que, por un lado, lo resume y por otro agrega variables de tipo psicológico.

Ensayando una interacción de los factores mencionados se puede conceptualizar que un bajo nivel socioeconómico, el cual implica carencias

materiales, desempleo o subempleo, entre otros problemas sociales, trae aparejado mayor vulnerabilidad social, la cual se puede expresar, a su vez, en la generación de entornos desfavorables, como pueden ser familias con elevada presencia de conflictos e instituciones educativas que no cumplen su rol formador y que presentan problemas en la gestión de la disciplina y en otras cuestiones de su competencia. Estos entornos desfavorables por un lado facilitan la aparición de actitudes reactivas en los escolares que se pueden canalizar por medio del uso de agresión como forma socialmente aceptable de conseguir objetivos, y por otro lado, y en contraposición también la aparición de victimización en niños que por sus propias características ansiosas y de baja autoestima, son justamente más vulnerables a sufrir acoso. Finalmente, las situaciones de acoso escolar que viven estos niños refuerzan aún más la presencia de disforia y baja autoestima, lo cual a su vez los vuelve aún más vulnerables.

Lo anterior configura un círculo vicioso que parte de factores socioeconómicos que tienen un peso importante sobre la presencia de los demás factores y que se retroalimenta finalmente en el niño víctima al establecerse un esquema de dominación – sumisión del cual le es difícil salir. Como propuesta para liberarse de este esquema el manejo debe ser multidisciplinario y deben de considerarse todos los actores involucrados, en especial dos de ellos: la familia y el colegio. Por su parte, la familia tiene que involucrarse, no solo como mero reclamante frente a estas situaciones problemáticas, sino también en su rol activo como agente de cambio en el niño, promoviendo en él mayor seguridad en sí mismo y propiciando climas comunicativos asertivos que contravengan el paradigma fuertemente enraizado que dicta que el más fuerte es el que consigue lo que desea, lo cual implica un cambio en la gestión de la disciplina, debiendo ser menos punitiva y ser ejercida procurando mayor autocontrol de parte de los padres.

El otro actor que debe asumir su rol más activo y que, desde la perspectiva de este estudio, es el agente principal de cambio, es la institución educativa, puesto que las situaciones de acoso escolar se presentan y también se originan ahí. La escuela debe procurar mayor supervisión y poca tolerancia frente a las

conductas de acoso, y también promover interacciones saludables entre los compañeros y en general entre todos los miembros, para lo cual también es necesario brindarles la capacitación pertinente a los docentes, tutores y encargados de disciplina.

5. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

El estudio realizado complementa y profundiza los resultados encontrados en anteriores investigaciones, desde un planteamiento dirigido a la prevención, donde es necesario conocer la situación real de la problemática en la que se desea intervenir, así como el tener el conocimiento preciso de los determinantes que la explican.

Después de sopesar ventajas y desventajas, en el primer estudio referido a la elaboración de instrumentos se optó por el uso del autoinforme, dado que es de fácil aplicación en un breve periodo de tiempo, permite recabar mayor cantidad de información y los ítems pueden ser adecuados a distintas poblaciones, en este caso escolares de 9 a 11 años de edad. Específicamente en Perú, Merino et al. (2012); señalan que las investigaciones sobre acoso escolar son escasas y por lo general, descriptivas, no presentan una adecuada conceptualización del marco teórico y la adaptación y construcción de instrumentos no suelen estar respaldadas por prácticas psicométricas rigurosas. De los cuestionarios de bullying que se encontraron en español, no todos han sido validados psicométricamente, no están disponibles sus propiedades psicométricas, no tienen edades definidas para aplicar el instrumento o no incluyen la temporalidad o continuidad en el tiempo, aspectos claves en la detección de este fenómeno.

Es por lo anterior, es que se decidió adaptar un instrumento que cuente con condiciones adecuadas, optando por la Escala de acoso escolar de Arce et al. (2014), ya que, como indican los autores, su elaboración es producto de una revisión crítica sobre las características de instrumentos que evalúan el acoso escolar. La escala está orientada a cubrir cuatro criterios: daño, intencionalidad, desequilibrio de poder y periodicidad y cronicidad. También se buscó subsanar las diferencias propias del contexto cultural en el que se elaboró dicho instrumento, reescribieron algunos ítems. Luego de los análisis psicométricos correspondientes quedaron 17 de los 26 ítems originales, modificando la estructura que quedo agrupada en tres factores en lugar de cuatro. Además, la elaboración de percentiles que se realizó, posibilitó que en el segundo estudio se pueda hallar la prevalencia del acoso escolar.

Después de la revisión de la literatura, no se encontraron instrumentos de medición de los factores de riesgo y protección relacionados al acoso escolar que coincidan con la parte teórica, asimismo, cabe señalar que este tipo de investigaciones en el Perú no son muchas, puesto que generalmente se han centrado en conocer la incidencia del acoso

Por lo anteriormente mencionado, en el presente estudio se elaboró un cuestionario ad hoc, que tuviera el contenido de variables que según los expertos pueden ejercer como factores de riesgo y protección en la victimización. La estructura quedó conformada por 56 ítems agrupados en 10 factores, construido específicamente para explorar y analizar la presencia de variables psicológicas, familiares, grupales y escolares consideradas por la literatura como factores de riesgo y protección para el acoso entre escolares.

Del primer estudio se obtuvo instrumentos válidos, confiables adaptados a la realidad peruana de escolares de 9 a 11 años de instituciones educativas públicas y privadas, y por consiguiente, pueden ser utilizados para desarrollar los objetivos de los dos siguientes estudios propuestos en esta tesis doctoral, así como también para las investigaciones que se realicen posteriormente. Además, ambos cuentan con normas de interpretación basados en percentiles, que sirven como referencia para establecer la presencia o tendencia del acoso escolar y los factores que posiblemente lo estén posibilitando.

El segundo describió la prevalencia de la victimización en estudiantes de 9 a 11 años de Lima Metropolitana, así como las distintas características sociodemográficas consideradas relevantes en la literatura del acoso escolar (sexo, edad, posición entre los hermanos, grado escolar, gestión del colegio, repetición de curso, nivel socioeconómico, estructura familiar, situación laboral y nivel educativo de los padres).

Posteriormente se mostró la existencia de diferencias significativas en la victimización según las características sociodemográficas anteriormente mencionadas.

Al realizar el análisis de los resultados se observó que al compararlos con distintos estudios, los márgenes de esta en el Perú son amplios y dispares. Para

determinar los puntos de corte se utilizaron distintos criterios; así, para que exista acoso, este debe ser sistemático, lo que coincide con la puntuación de 3 en la escala de Likert, que a su vez, coincide con las dimensiones del instrumento en el percentil 80. De lo que resultó que la prevalencia de la victimización es de 24% en la muestra evaluada, un porcentaje más cercano a los obtenidos en Latinoamérica que a los alcanzados en Europa, lo que también apoya la conformidad del dato hallado. De otro lado, en cuanto a las dimensiones, las proporciones guardan similitud con la variable general. Ocupa el primer lugar con un 24 % el acoso psicológico, seguido del acoso relacional con un 22% y finalmente la dimensión de exclusión social con un 21%.

También se describió la victimización según distintas variables o características, de cual se observa: mayor proporción de victimización en estudiantes varones que en mujeres; leve tendencia a presentar mayor victimización con la edad; mayor victimización en colegios de gestión pública; tendencia de victimización en estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos y menor probabilidad de sufrir victimización cuando ambos padres tienen mayor grado de instrucción. En consecuencia, se puede inferir que salvo el hecho de ser varón, todas las demás características que se asocian a la victimización indican situaciones de vulnerabilidad con más frecuencia en entornos sociales y culturales de estratos bajos.

Lo anterior nos brinda una idea clara de la evidente relación que se da entre la victimización escolar con problemas sociales estructurales más complejos, como la pobreza o desigualdad por nombrar algunos, que por su naturaleza deben de ser abordados con una visión inter y multidisciplinar que integre aportes de sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales, psicólogos entre otros. Lo cual queda como recomendación para futuras investigaciones.

El tercer y último estudio se orientó a determinar los factores de riesgo y protección individuales, familiares, grupales y escolares asociados a la victimización y consiguientemente establecer un perfil de víctima en la dinámica del acoso escolar, para dicho fin se tomó en consideración todas las variables integradas en los estudios anteriores. De la elaboración del instrumento para medir factores del acoso escolar, se extrajo la definición específica de las

variables protectoras y de riesgo. Además, las variables sociodemográficas, también están integradas de acuerdo a su naturaleza en cada uno de los tipos de factores (individual, grupal, escolar y familiar), con la finalidad de considerar la mayor cantidad de información posible para determinar un perfil de víctima más completo y exacto.

En el caso de los factores denominados individuales se encontró que los escolares que tienden a la victimización, son varones, hijos del medio, que presentan un mayor nivel de disforia y un menor nivel de autoestima. En los factores grupales, la actitud agresiva de los pares y la menor solidaridad con los compañeros explica la presencia de victimización.

En cuanto a los factores escolares, son el tipo de gestión del colegio, la indiferencia escolar y el buen clima, los que tuvieron un peso significativo en la victimización. Así, los estudiantes que tienden a presentar mayor victimización son los que estudian en colegios públicos, que carecen de un buen clima escolar, y los responsables adultos muestran indiferencia frente a la problemática. Referente a los factores familiares los que resultaron relevantes fueron el nivel socioeconómico, la mala relación con la familia, una inadecuada comunicación familiar y el clima familiar positivo. Los escolares que presentaron mayor victimización son de niveles socioeconómicos bajos, con malas relaciones familiares, inadecuada comunicación familiar y por consiguiente, un clima familiar negativo.

Finalmente, se integraron todos los factores que resultaron significativos en los análisis anteriores de este estudio, formando un modelo con variables que predice el 25% de la victimización. Las variables significativas fueron sexo, posición entre los hermanos (único), nivel socioeconómico, disforia, autoestima positiva, actitud agresiva de los pares, buen clima escolar y mala relación con la familia. En ese sentido, el perfil de víctima encontrado es el de un escolar varón, hijo único, con baja autoestima y sentimientos disfóricos, que percibe una actitud agresiva de parte de sus pares, pertenece a un bajo nivel socioeconómico, mantiene una relación disfuncional con su familia y asiste a una institución educativa que presenta un deficiente clima escolar.

Además de lo explicado en la parte empírica para la presente tesis se encontraron algunas limitaciones. En cuanto a la elaboración del instrumento, el autoinforme, así como tiene ventajas por las cuales fue la técnica elegida, también ofrece desventajas, las respuestas que dieron los evaluados pueden mostrar sesgos subjetivos, en función a variables como la propia susceptibilidad, lo que condiciona la percepción de la real gravedad de las conductas de acoso escolar. Además, el nivel de comprensión lectora de cada estudiante fue variable y en ese sentido, también el entendimiento y las respuestas que dieron. Otro punto importante a mencionar es el hecho de que ningún instrumento tiene capacidad diagnóstica en sí misma, es decir, se debe complementar con otros métodos.

Uno de los retos al inicio de la tesis fue encontrar un instrumento idóneo para evaluar el acoso escolar, es así que se eligió la Escala de Arce, Velasco, Novo y Fariña (2014), dado que cubre cuatro criterios: daño, intencionalidad, desequilibrio de poder, y periodicidad y cronicidad. Para esta investigación se han cubierto tres criterios: daño, intencionalidad y periodicidad. Los criterios de cronicidad y desequilibrio de poder no fueron considerados por la complejidad del contenido de los ítems para niños de 9 a 11 años.

Para la evaluación del instrumento de factores se observó que los estudios que buscan explicar el acoso escolar suelen utilizar diferentes escalas en cada área que consideran relevante, así como entrevistas estructuradas con respuestas múltiples. Además, en Latinoamérica son pocos los estudios con más de una variable asociada al acoso escolar, siendo en su mayoría estudios bivariados.

La elaboración de baremos específicos para ubicar a un evaluado según distintas características no fue posible, porque el rango de edad de la presente investigación es relativamente estrecho (de 9 a 11 años). En este sentido surge la recomendación de realizar estudios de adaptación de la escala a poblaciones de edades distintas y provenientes de diferentes lugares del Perú.

En cuanto a la evaluación de la variable repetición del curso, la literatura encontrada señala que esta se encuentra generalmente asociada al acoso escolar, sin embargo, en la presente tesis no resulta estadísticamente significativa. En la muestra se encontró que el total de estudiantes que repiten el

curso son menos del 3%, por lo que al haber poca variabilidad en los datos, es menos probable encontrar diferencias entre los grupos.

Para el caso del tercer estudio se consideró conveniente trabajar con un nivel de significación estadística de 0.1, que implica un nivel de confianza de 90%, no como se ha hecho en el segundo estudio con un 0.05, que es el margen de error que convencionalmente se suele asumir en ciencias sociales. Esta decisión se tomó por que en el Perú no hay mayores datos con los cuales comparar y discutir.

Una de las limitaciones más relevantes del estudio parte del hecho que las variables significativas en conjunto únicamente alcanzan un porcentaje máximo del 25% de explicación de la victimización, pudiéndose inferir que existe alrededor de un 75% que se tendrían que atribuir a otras variables no consideradas en los análisis. De esta manera, no se ha podido cubrir todas las variables encontradas en la literatura, debido a dificultades en la etapa de recogida de datos. Por ejemplo, la actitud que asumen los padres frente al acoso, siendo necesario para este fin evaluarlos lo que conllevaría a la pérdida del anonimato, sin mencionar lo complicado que resultaría esta labor.

Tras el análisis de los resultados de la presente investigación y la explicación de las limitaciones, queda hacer algunas sugerencias para investigaciones futuras de los factores de riesgo y protección asociados al acoso escolar en el Perú.

Sería importante desarrollar el estudio de variables posición hermanos y repetición del curso que contrariamente a lo encontrado en la revisión teórica no se ha logrado un resultado que pueda interpretarse fácilmente, asimismo los escasos estudios no nos brindan datos con los cuales comparar y discutir.

Respecto a los instrumentos se recomienda realizar futuros estudios de adaptación de las escalas a poblaciones de edades distintas y de otras regiones diferentes del país, como se ha observado, la conformación final de los ítems y factores lograda en esta investigación parece estar altamente influenciada por la variable edad. Además, es necesario contar con más instrumentos válidos y

confiables que permitan medir con mayor precisión los factores de riesgo y protección relacionados al acoso escolar.

Teniendo en cuenta que en el Perú los estudios sobre acoso escolar son escasos, se sugiere ampliar la presente investigación al resto de regiones, para consolidar información representativa del país.

Finalmente, una importante línea de investigación que se abre paso con los resultados ya encontrados, es la de diseñar programas de prevención del acoso escolar, promoviendo los factores de protección y/o previniendo los factores de riesgo. La labor estaría orientada a plantear estos programas, evaluar sus resultados y realizar un seguimiento en el tiempo mediante estudios longitudinales, acerca de cómo su influencia se ha mantenido o no con el pasar de los años.

Por otro lado, se proponen planes de detección de vulnerabilidad del acoso escolar donde se puedan derivar a los alumnos a instituciones que les puedan brindar atención individual para el fortalecimiento de su autoestima y la disminución de sentimientos disfóricos predisponentes o derivados del acoso escolar. En cuanto a los factores grupales se puede sugerir escuelas de líderes saludables, escolares promotores del buen trato o similares. A nivel familiar, se podría ampliar el foco y los objetivos de las escuelas de padres, así como de las diversas actividades en las que puedan participar activamente. Finalmente, y no menos importante, a nivel escolar, se puede establecer la prevención del acoso como un eje transversal entre los diferentes contenidos y programas ya en funcionamiento en los colegios, mediante planes integrales donde se involucren a toda la comunidad educativa, llámese autoridades, docentes, padres y el grupo de pares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M. y Rua, M. (2005). Violencia en la Escuela: Un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*, 38, 53-66. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a03.pdf>

Aguayo, M. (2007). *¿Cómo hacer una regresión logística con SPSS paso a paso?*. En E. Bernal (Ed.), *Bioestadística básica para investigadores en SPSS* (81-99). Sevilla: Bubok Publishing S.L.

Albadalejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y Primaria* (Tesis Doctoral). Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albadalejo.pdf

Almeida, A.M. (1999). The Nature of School Bullying. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective* (pp. 17-187). London: Routledge.

Álvarez, D., Núñez, J., Pérez, L., González, A., Pérez, C. y González, P. (2015). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-231. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/167/16717018026.pdf

-
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González Castro, P. y Rodríguez, C. (2008). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36, 89-96.
- Amemiya, I., Oliveros, M. y Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(4), 255-258. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/925/750>
- Anderson, C.A., & Bushman, B.J. (2002). Human Agression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/.../6660572516addb602f671e7b8>.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *Journal of educational psychology*, 74(2), 297-309.
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M. y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104.
- Atik, G., & Guneri, O. (2013). Bullying and victimization: predictive role of individual, parental and academic factors. *First Published*, 19. [doi:10.1177/0143034313479699](https://doi.org/10.1177/0143034313479699)

- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 116-125. Recuperado de [http://C:/Users/USUARIO/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-FactoresDeVulnerabilidadYRiesgoAsociadosAlBullying-3977327%20\(1\).pdf](http://C:/Users/USUARIO/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-FactoresDeVulnerabilidadYRiesgoAsociadosAlBullying-3977327%20(1).pdf)
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying Victimization in Youths and Mental Health Problems: 'Much Ado About Nothing'?. *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729.
- Atienza, D., Pons, I., Balaguer, M. y García-Merita. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-319. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/296.pdf>
- Avila, J., Marengo, A. y Tilano, M. (2013). Redes de iguales y acoso escolar: evaluación desde el análisis de redes sociales, *Psicología. Avances de la disciplina*, 7(1), 53-64. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v7n1/v7n1a06.pdf>
- Avilés, J.M. (1999). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Grafolid
- Avilés, J.M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumno*. Bilbao: Stee- Eilas.
- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el Cuestionario

sobre intimidación y el maltrato entre iguales. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.

Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=16721104#

Avilés, J.M. (2006). *Bullying el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.

Aviles. J. y Elices, J. (2012). *Insebull, instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: CEPE.

Aviles, J. (2013). Herramientas para la evaluación del bullying. *Estudios en Evaluación Educativa*, 24(56), 138-167. Recuperado de

<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1870/1870.pdf>

Baldry, A. y Farrington, D. (1999). Tipos de acoso escolar entre los escolares italianos.

Diario de la adolescencia, 22(3), 423-426. Recuperado de psycnet.apa.org/record/1999-11435-012

Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning theory analysis*. New York: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bandura, A. (1980). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 2, 122-147.
- Baró, M. (2003). *Poder, ideología y violencia*. Madrid: Trotta.
- Barria, P., Cartagena, C., Mercado, D. y Mora, C. (2004). *Bullying y rendimiento escolar*. (Tesis doctoral). Universidad de Almeria, España.
- Bartolomé, R., & Rechea, C. (2005). *Antisocial Juvenile Behaviour, a Social Bond Question or a Personality Question?*. Comunicación presentada en el Primer Congreso de la Sociedad Europea de Criminología, Lausanne.
- Basile, H. (2004). Violencia escolar. *Revista Sinopsis APSA*, 37(10), 28-30.
- Beane, A. L. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona, España: Graó.
- Becerra, F., Flores, V. y Vásquez, S. (2009). *Acoso Escolar (bullying) en Lima Metropolitana* (Tesis de licenciatura). Universidad Federico Villareal, Lima, Perú.
- Benard, B. (2004). *Resiliency What we have learned*. San Francisco: West Ed.
- Benítez, L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 151-170.

- Berkowitz, L. (1982). Aversive conditions as stimuli to aggression. *Advances in experimental social psychology*, 15, 249-288. doi: 10.1016/s0065-2601(08)60299-3
- Berkowitz, L. (1989). The frustration-aggression hypothesis: An examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(2), 59-73.
- Berkowitz, L. (1996). *Aggression, its causes, consequences, and control*. New York: MacGrawHill.
- Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in School*. Open University Press: Milton Keynes.
- Bjorkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1992). Bullies and victims: Their ego pictures ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Bjorkqvist, K (2001). Different names, same issue. *Social Development*. 10, 272-274.
- Blaya, C. (2002). Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra. Organización y Gestión Educativa, OGE *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 10(4), 12-20.
- Blandi, D y Chimbo, R. (2013). *Investigación estadística sobre el acoso escolar en los colegios urbanos de la ciudad de Cuenca*. (Tesis de licenciatura). Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.

- Bohman, M., Cloninger, C.R., Sigvarsson, S., & Von Knorring, A.L. (1982). Predisposition to petty criminality in Swedish adoptees. I. Genetic and environmental heterogeneity. *Archives of general Psychiatry*, 39 (12), 33-41.
- Boivin, M. (2005). The Origin of Peer Relationship Difficulties in Early Childhood and their Impact on Children's Psychosocial Adjustment and Development. En R. E. Tremblay, R. G. Barr & R. D. Peters (Ed). (pp. 1-7). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems?. A prospective study of Young teenagers. *British Medical Journal*, 3(23), 480-484. doi:10.1136/bmj.323.7311.480
- Borg, M.G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41, 99-116. doi:10.1080/0013188990410202
- Borowsky, I., Taliaferro, L., & Morris, B. (2013). Suicidal thinking and behavior among youth involved in bullying: Risk and protective factors. *Journal of adolescent health*, 53, 4-12.
- Botelho, R., y Souza, J. (2007). Bullying e Educação Física na Escola: características, casos, conseqüências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física de*

-
- Rio de Janeiro*, 1(39), 58-70. Recuperado de http://revistadeeducacaofisica.com.br/artigos/2007.4/139_rv03.pdf
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bowlby, J. (1988). *Maternal care and mental health*, Geneva, WHO; London HMSO. New York, Columbia: University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: history and perspectives. *Psychologia*, 19(5), 537-549.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Rev. Panamericana Salud Pública*, 32(1), 36-42. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/mjesus/pan-amic12.pdf>
- Buendía, N., Castaño, J., Constanza, S., Giraldo, J., Marín, L., Sánchez, S. y Suarez, F. (2016). Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios públicos. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 312-332. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n3/2011-7485-psdc-33-03-00312.pdf>
- Byrne, B. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15(4), 574-586.

-
- Brito, L. (2017). *Factores Familiares de riesgo y protección del bullying en adolescentes de bachillerato en la Zona siete del Ecuador*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/18207/4/tesis%20bullying%20original%20dr%20brito.pdf>
- Cajigas, N., Kahan, M., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, M. C. y Zamalvide, G. (2004). Validación de la Escala de Agresión entre pares (Bullying) en una muestra montevideana de adolescentes de ciclo básico. *VII Jornadas de Psicología Universitaria, Montevideo, Uruguay*.
- Camodeca, M., & Goossens, FA. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims: *J Child Psychol Psychiatry*, 46(2), 86-97. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x
- Campo, A. (2000). De la convivencia escolar o de la reconstrucción de las expectativas. *Organización y Gestión Educativa*, 4(1), 3-8.
- Cangas, A., Gázquez, J., Pérez-Fuentes, M., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119. Recuperado de [http://C:/Users/USUARIO/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/psicothemaacoso%20\(1\).pdf](http://C:/Users/USUARIO/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/psicothemaacoso%20(1).pdf)
- Carías, C.P. (2010). *Las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase: una perspectiva desde la educación en Derechos Humanos* (Tesis

doctoral). Recuperado de
[http://www.upnfm.edu.hn/bibliod/images/stories/Tesis/sepnov2010/
Tesis%20Consuelo%20Carias.pdf](http://www.upnfm.edu.hn/bibliod/images/stories/Tesis/sepnov2010/Tesis%20Consuelo%20Carias.pdf).

Carlson, J. J., & Corcoran, N. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 779-792.

Casas, J., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.

Castellón Mendoza, W.R. (2010). *Depresión, ansiedad y conducta disocial adolescente en relación a los estilos de socialización parental*. (Tesis Doctoral). Universidad de Deusto. Bilbao, España.

Castro-Santander, A. (2013). La Cyberconvivencia de los estudiantes. En: *Bullyng. Opiniones reunidas*. Carozzo (2014). Observatorio sobre la violencia escolar en la escuela. Lima, Perú.

Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychological Intervention*, 20(2), 183-192.

Cava, M., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescent. *Psychol Rep.* 101(2), 75-90.

-
- Cepeda C., Pacheco, P., García Barco, L. y Piraquive, C. (2008). Acoso escolar en estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública*, 10(4), 517-528. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf>
- Cerezo, F. (1997) *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid, España: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*, Madrid, España: Pirámide.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre iguales. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), 33-52.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Areñse, J.J. (2015). Roles en acoso escolar de adolescentes y preadolescentes y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. doi:10.1387/RevPsicodidact.11097
- Cervantes, B., Cepeda, E. y Corrales, M. (2014). Acoso en el ambiente escolar: análisis de un cuestionario mediante la teoría de respuesta al ítem y análisis de correspondencias múltiples. *Universitas Psychologica*, 13(2), 443-456. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1723>

-
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista Estudios Sociales*, 15, 47-58. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/473/view.php>
- Clayton, R. (1992). Transitions in drug use: Risk and protective factors. Vulnerability to drug abuse (pp15-51). Washington, US: American Psychological Association. doi:/10.1037/10107-001
- Cobián, C., Nizama, A., Ramos, D. y Mayta, P. (2015). Medición y magnitud del bullying en el Perú. *Revista Peruana de Salud Pública*, 32(1), 196-197.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. y Pickeral, T. (2009). Clima escolar: investigación, política, práctica y formación docente. *Registro del Colegio de Maestros*, 111, 180-213.
- Collell, J. y Escudé, C. (2004). Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos. *Ámbitos de Psicopedagogía*, 12(1), 21-26.
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(2), 9-14.
- Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas. (2013). *IV estudio nacional de prevención y consumo de drogas en estudiantes de secundaria 2013*. Lima: DEVIDA. Recuperado de <https://studylib.es/doc/4876112/iv-estudio-nacional--prevención-y-consumo-de-drogas-en>

-
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., & Kim, T. (2010). Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-national and methodological analysis. In: Jimerson SR, Swearer S, Espelage DL. (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. (pp. 224-232). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in schools, *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- Coyne, S., & Archer, J. (2005). The relationship between indirect aggression on television and in real life. *Social Development*, 14(2), 324-338. doi:10.1111/j.1467-9507.2005.00304.x
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224. doi:10.1007/s00038-009-5413-9
- Crick, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(2), 134-140. doi:10.1155/2013/735397
- Cuevas, M. y Marmolejo, M. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80144041007.pdf>

- De La Caba Collado, M. y López, R. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de primaria y secundaria. *Aula Abierta*, 39(1), 59-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3353885.pdf>
- De la Caba Collado, M. y López, R. (2013). Las respuestas de los padres ante situaciones hipotéticas de agresión a sus hijos en el contexto escolar. *Revista de Educación Extraordinario*, 24(2) 236-260. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/re2013248.pdf?documentId=0901e72b81712435>
- De Oliveira W., Silva M., Da Silva J.L., De Mello F., Do Prado, R., & Malta, D.C. (2016). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Journal de Pediatría*, 92(1), 32-39.
- De Stefano, M. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cuadernos de Psicología*, 3(50). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n50/1809-4449-cpa-18094449201700500014.pdf>
- Debarbieux, D. (1997). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones: *Revista de educación*, 3(13), 79-93.
- Debarbieux, D. (2003). School violence and globalisation. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 582-602. [doi: org/10.1108/09578230310504607](https://doi.org/10.1108/09578230310504607)

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.

Del Barrio, V. (2017). Santiago Ramón y Cajal: Análisis retrospectivo de un caso de acoso escolar. *Acción Psicológica*, 14(1), 153 -160. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/319216649_Santiago_Ramon_y_Cajal_analisis_retrospectivo_de_un_caso_de_acoso_escolar_ent/fulltext/59a0d2bca6fdc1a31484516/319216649.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2010). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 39-50.

DEVIDA (2007). *Estudio Nacional: Prevención y consumo de drogas en estudiantes de nivel secundario*. Recuperado de [http://www.devida.gob.pe/Documentación/documentosdisponibles/IIEstudio Regional](http://www.devida.gob.pe/Documentación/documentosdisponibles/IIEstudioRegional)

De Paúl, J. (2003) Empatía y maltrato físico. *En Intervención Psicosocial*, 11(1), 57-69

Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de trabajo y asuntos sociales.

-
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Violencia en la escuela. Porque se produce la Violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista iberoamericana de educación*, 37(3), 17-47.
Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a01.htm>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). *Prevención de la violencia y la exclusión a través de la intervención familiar*. Ponencia presentada en la IX Reunión Internacional sobre biología y sociología de la violencia. Centro Reina Sofía. Valencia 6-7 Octubre de 2005.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid, España: Pearson
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). Prevención de la violencia y la exclusión a través de la intervención familiar. En J. Sanmartín (Coord.) *Violencia y escuela* (pp.121-135). Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Díaz-Aguado, M.J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 36(2), 348-379. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Volumen uno. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado de: <http://www.mtas.es/injuve/novedades/prevenciónviolencia.htm>.

Dollard, J., Miller, N., Doob, L., Mower, O.H., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Yale University Press.

Duncan, R. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra- and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 14*, 871–886. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/088626099014008005>

Durkheim, E. (1938). *The rules of sociological method*. New York: The free press.

Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I. y Reiser, M. (2003). El papel de la emocionalidad y la regulación en la competencia y adaptación social de los niños. En: L. Pulkkinen y A. Caspi (Eds), *Caminos hacia el desarrollo exitoso: la personalidad en el curso de la vida*. (pp. 46-70). Nueva York: Prensa de la Universidad de Cambridge.

Eron, L.D., & Huesmann, L.R. (1986). The role of television in the development of prosocial and antisocial behavior. In D. Olweus, J. Block, & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development or antisocial and prosocial behavior* (pp. 117-131). New York: Academic Press.

Eriksen, S., & Jensen, V. (2006). All in the family? Family environment factors in sibling violence. *Journal of Family Violence, 21*(8), 497-507.

Escobar, M. y Reinoso, M. (2017). Acoso Escolar: Un análisis contextual en escuelas secundarias venezolanas desde el reporte de víctimas y perpetradores. *Revista de*

-
- Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 15-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243152008002.pdf>
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., & Pereira, B. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23300/1/2Eslea2004%20Friendship%20>
- Espelage, D., Polanin, J., & Low, S. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29, 287-305. doi.10.1037/spq0000072.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 223-233.
- Estévez, E., Murgui, G., Musitu, G., & Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estrada, M.A. y Jaik, D. (2011). Cuestionario para la exploración del bullying. *Revista visión educativa*, 5(11), 123-130

- Fajardo, F., León del Barco, B., Polo del Río, M., Felipe, E., Palacios, B. y Gómez, T. (2014). Análisis de la personalidad del agresor en el acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 365-372. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/451/378>
- Fariña, F. y Arce, R. (2003). *Avances entorno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/281965492_Avances_en_torno_al_comportamiento_antisocial_evaluacion_y_tratamiento
- Farrington, D. (2005). *Factores de riesgo individuales de la violencia escolar*. Trabajo presentado en el IX Encuentro Internacional Violencia y Escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Valencia.
- Farrington, D.P. (1993). *Understanding and preventing bullying*. In M. Tonny, & N. Morris (Eds), *Crime and justice* (pp. 17-23). Chicago: The University of Chicago Press.
- Felson, R., & Tedeschi, J. (1994). *Violence, aggression, and coercive actions*. Washington, DC, US: *American Psychological Association*. doi.org/10.1037/10160-000
- Feshbach, N., & Feshbach, S. (1982) *Empaty training and the regulati3n of aggression. Potentialities and limitations*, 599-413. doi.10.15381/rinvp.v14i2.2097

Fierro, M. y Tapia G. (2013). *Sobre el concepto de convivencia escolar y sus dimensiones*.

Documento de trabajo, seminario de proyecto: ITESO.

Flores, E. (2015). Un análisis fenoménico del acoso escolar/bullying y la dimensión salud en México. *Revista de Tecnología y Sociedad*, 9(2). Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/4990/Resumenes/Abstract_499051500007_2.pdf

Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: UNICEF

Fox, C., & Boulton, M. (2006). The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328. doi:10.1348/000709905X25517

Fu, Q., Land, KC. y Lamb, VI. (2013). La Victimización por el bullying, el estatus socioeconómico y las características de comportamiento de los estudiantes de 12^a grado en los Estados Unidos. *Indicador Infantil Res*, 6(1), 1-21

Fundación Astoreca (2015.). Protocolo de acción ante acoso escolar. Recuperado de <http://www.astoreca.cl/wp-content/uploads/2015/colegios/astoreca-protocolo-acoso-escolar.pdf>

Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, 31(3), 53-78.

- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2011). Bullying assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *The international handbook of school bullying* (pp. 329-346). Nueva York, NY: Routledge.
- Furlong, M., Poland, S., Babinski, L., Muñoz, J., & Boles, S. (1996). Factors associated with school psychologist perceptions of campus violence. *Psychology in the Schools*, 33, 28-37.
- Galtung; J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la Guerra y la violencia*. Bilbao, España. Gernika Gogoratuz.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). *Violencia entre iguales*. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M., Martínez, V. y Paez, D. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v13n1/v13n1a03.pdf>
- Garaigordobil, M., y Oñederra. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acosos escolar y en los agresores. *European Journal of Educational and Psychology*, 3(2), 243-256. doi.10.1989/ejep.v3i2.63

García Orza, J. (1995). Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matoncismo.

Boletín de Psicología, 49,87-103

García, C., Romera, E. y Ortega, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying:

prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61.

doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbcp

García, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Santo Domingo-Rep.

Dominicana: Centro Cultural Poveda. Recuperado de

http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217042

[603/pdf_530.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217042)

García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Orellana, D., Sotelo, L.,... Fernandini,

P. (2011). Intimidación entre iguales (bullying): Empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista IIPSI*, 14(2), 271-276. doi:

10.15381/rinvp.v14i2.2097

García-Contiente, X., Pérez, A. y Nebot, N. (2013). Factores relacionados con el acoso

escolar en los adolescentes de Barcelona. *Gac Sanit* 24(2), 23-32

Gascón-Cánovas, J., Russo de Leo, J., Cozar, A. y Heredia, J. (2016). Adaptación cultural

al español y baremación del Adolescent Peer Relations instrument (APRI) para la detección de la victimización por acoso escolar: Estudio preliminar de las

propiedades psicométricas. *An Pediatr*, 8(1), 9-17. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6721808>

- Gerbing, D., & Anderson, J. (1988). An update paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research*, 25 (2), 186-192
- GfK. (2012). *Informe sobre "Bullying"*. Encuesta a nivel nacional urbano /Junio. Resultados del estudio de opinión preparado por GfK. Lima.
- Gini, G. y Pozzoli, T. (2009). Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-Analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(11), 1026-1031.
- Gómez, A. (2016). Representación, significado e interacción en el acoso escolar juvenil. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 14(2), 93-101. doi.10.21500/22563202.2426
- Gómez, O., Romera, E. y Ortega, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136006>

-
- Gottfredson, G., & Gottfredson, D. (1885). *Victimization in schools*. New York: Plenum Press.
- Hamburger, M., Basile, K., & Vivolo, A. (2011). *Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences: A compendium of assessment tools*. Recuperado de <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullycompendiumbka.pdf>
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development.
- Helsen, M., Vollebergh W., & Meeus, W. (2000). Social Support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 29(3), 319-335.
- Hernández, R., y Saravia, M. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de Investigación. Apuntes Psicológicos*, 1(1), 30-40. Recuperado de https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/viewFile/873/841
- Herrera, M., Romera, E. y Ortega, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio Bibliometrico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 125-155.

Hidalgo, C. y Hidalgo, A. (2015). Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 767-779. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a16.pdf>

Hidalgo, F. (2016). *Promoción de la autonomía y rendimiento en adolescentes con alta y baja percepción del bullying* (Tesis de maestría). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7696/HIDALGO_ORMENO_FIORELLA_PROMOCION%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hodges, D., & Perry, G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of personality and social psychology*, 76, 677-685. doi:10.1037/0022-3514.76.4.677

Homans, G.C. (1977). *El grupo humano*. Buenos Aires. Eudeba.

Huarcaya, F. (2016). *Factores que inciden en la aplicación por las instituciones educativas de las medidas que establece la ley 29719 o ley antibullying: estudio de caso en instituciones educativas de los distritos de independencia, San Luis y Miraflores* (tesis de maestría). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7176/HUARCA_YA_EFFIO_MICHAEL_FACTORES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hymel, S., Konishi, C., Zumbo, B., & Li, Z. (2015). Do School Bullying and Student—Teacher Relationships Matter for Academic Achievement? A Multilevel Analysis. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 19-39.

Ingoldsby, E., Shaw, D., & García, M. (2001). Intrafamily conflict in relation to boys' adjustment at school. *In Development and Psychopathology, 13*(1), 35-52.
doi:10.1017/S0954579401001031

Iossi, M., Meirelles, E., Falleiros, I., Bomfim, M., Pereira, B. y Abadio, W. (2017). Intervenciones antibullying desarrolladas por enfermeros: revisión integradora de la literatura. *Enfermería Global, 48*, 532–547. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v16n48/1695-6141-eg-16-48-00532.pdf>

Jálon, M. (2005). La Violencia entre Iguales en la Adolescencia y su Prevención desde la Escuela. *Revista Psicothema, 17*(4), 549-558.

Jeammet, P. (2002). La violencia en la adolescencia: una respuesta ante la amenaza de la identidad. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del adolescente, 33*(34), 59-91.

Jiménez Bautista, F. (2012). *La violencia y sus causas, en Jiménez Bautista, Francisco y López Martínez, Mario, Hablemos de paz*, Universidad de Pamplona. Pamplona, Colombia

- Jiménez, A., Castillo, V. y Cisternas, L. (2012). Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 825-840.
- Joffre-Velázquez, V., García-Maldonado, G. y Saldivivar-Gonzáles, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria, características generales y factores asociados de riesgo. *Bol Méd Hospital Infantil*. México, 68(3), 193-202.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E. y Puura, K. (2001). Trastornos psiquiátricos y el uso de servicios de salud mental entre los niños involucrados en el bullying. *Comportamiento agresivo*, 27, 102-110.
- Lara Hormigo, A. (2014). Introducción a las ecuaciones estructurales en AMOS y R. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España: Recuperado de http://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201314/tfm1314/tfmseptiembre1314/memoriasterantonio_lara_hormigo/! [25/03/2017]
- Lecannelier, F., Varela, J., Rodríguez, J., Hoffmann, M., Flores, F. y Canio, L. (2011). Validación del cuestionario por Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder (MIAP) para escolares. *Revista médica de Chile*, 13(9), 474-479.
- León del Barco, B., Felipe, M., Gómez, T. y López, V. (2011). Acoso escolar en la Comunidad de Extremadura vs. Informe Español del Defensor del Pueblo (2006). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 565-586.

-
- León, B., Felipe, M., Polo, M., y Fajardo, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de psicología*, 31(2), 600-606. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n2/psicologia_evolutiva8.pdf
- León, B., Gozalo M., y Polo, M. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales, Infancia y Aprendizaje: *Journal for the Study of Education and development*, 35(1), 23-35. Recuperado de <https://aprendizajeyciclo.files.wordpress.com/2014/11/aprendizaje-cooperativo-y-acoso-entre-iguales.pdf>
- Lila, J., Herrero, E., & Gracia, E. (2008). Multiple victimization of Spanish adolescents: A multilevel analysis. *Adolescence*, 43, 333-350
- Little, T., Henrich, C., Jones, S., & Hawley, P. (2003). Disentangling the whys” from the “wthas” of aggressive behaviour: *Internacional Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Loeber, R. (1990). Natural histories of conduct problems, delinquency, and associated substance use: Evidence for developmental progressions. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology*, 11, 73-124.
- Loeber, R., & Farrington, D. (1998). *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*. Thousand Oaks: Sage.

-
- López H. y Ramírez, A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos*, 26(145), 32-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13231362003>
- López H. y Ramírez, A. (2017). Estilos educativos familiares y acoso escolar: un estudio de la comunidad autónoma de Rioja. *Revista Brasileña de Educación*, 22(71), 1-23. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227155.pdf>
- López, V. y Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización, validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista latinoamericana de psicología*, 44, 109-24.
- Lorenz, K. (1986). *Fundamentos de la Etología*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Low, S., & Van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, 29, 306-319.
- Machado, C., Rinaldi, M., De Moraes, C., Levy, R., & Menezes, P. (2015). School bullying: a systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and behavior*, 22(1), 5-76.
- Mackal, P.K. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid, España: Pirámide.

- Macía, F. y Miranda, C. (2009). Propiedades psicométricas preliminares de la Escala de violencia entre pares en estudiantes secundarios chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 59-67. Recuperado de http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/278
- Magaz, A., Chorot, P., Santed, M., Valiente, R. y Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(2), 77-95. doi: 10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990
- Malta, D., Porto, D., Crespo, CD., Silva, M., Andrade, S., Mello, F. (2015). Bullying in Brazilian school children: Analysis of the National Adolescent School-based Health Survey. *Rev Bras Epidemiol*, 1(7) 92-105. Recuperado de https://www.academia.edu/14532576/Bullying_in_Brazilian_school_children_analysis_of_the_National_Adolescent_School-based_Health_Survey_PeNSE_2012_
- Marin, A. y Reidl, L. (2013). Validación psicométrica del cuestionario “así nos llevamos en la escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 11-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025581002.pdf>
- Marín-Martíne, A. y Reidl, L. (2013). Validación psicométrica del cuestionario “así nos llevamos en la escuela” Para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 11-36.

- Mayer, R. (1995). Prevenir el comportamiento antisocial en las escuelas. *Diario de análisis de comportamiento Aplicado*, 28(4), 467-79. doi: 10.1901/jaba.1995.28-467-79.
- McDonald, R. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mellor, A. (1990). *Bullying in scottish secondary schools* [Spotlights 23]. Edinburgh: SCRE.
- Méndez, C. y Rondón, M. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207.
- Mendoza, B. (2012). Prácticas de crianza y acoso escolar: descripción en alumnado de educación básica. *Innovación Educativa*, 17(74), 125-141.
- Mendoza, B. (2014). *Bullying: Los múltiples rostros del acoso escolar*. México, MX: Pax México.
- Mendoza, B. (2017). *Acoso escolar. Familia y Escuela. Protegiendo juntos. Programa detención*. México, MX: Pax México.
- Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo Sum*, 24(2), 109-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/104/10450491003/10450491003.pdf>

-
- Mendoza, B. y Pedroza, F. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947-1960. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-acta-investigacion-psicologica-psychological-111-articulo-evaluacion-un-programa-intervencion-disminuir-S2007471915300156>
- Mendoza, B., Cervantes, A. y Pedroza, F. (2016). Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Investigación y Ciencia*, 24(67), 62-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/674/674446178009.pdf>
- Mendoza, B., Cervantes, A., Pedroza, F. y Aguilera, S. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del “Cuestionario para medir bullying y violencia escolar”. *Ciencia UAT*, 10(1), 6-16. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuMortat/v10n1/2007-7858-cuat-10-01-00006.pdf>
- Mendoza, O. (2012). *No más Bullying. El Rincón Teológico*. Recuperado de <http://escritoresadventitas.blogspot.pe/2012/06/el-rincon-teologico-no-mas-bullying.html>.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P.K., Genta, M.L., Giannetti, E., & Fonzi, A. (1997). A cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 245-257.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., & Costabile, A. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims

- and outsiders. *Aggressive Behavior*. 29(6), 515-530. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/ab.10060>.
- Menzer, M. y Torney-Purta, J. (2012). El individualismo y la diversidad socioeconómica en la escuela en relación con las percepciones de la frecuencia de agresión entre pares en quince países. *Journal of adolescence*, 35(5), 1285-94. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.04.013.
- Merino, C., Carozzo, J., & Benites, L. (2012). Bullying in Perú. A code of silence? In Shane R. Jimerson, Amanda B. Nickerson, Matthew J. Mayer y Michael J. (Eds), *Handbook of School Violence and School Safety* (pp. 235-251). New York: Furlong.
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Miller, P., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324 - 344
- Ministerio de Educación del Perú (2011). *Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas*. Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-29719/ley-29719.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Por un Perú sin violencia escolar*, Editado por Paz Escolar. Lima-Perú. Recuperado de http://www.perueduca.pe/c/document_library/get_file?groupId=40860926&folderId=41552610&title=PazEscolar.pdf
- Ministerio de Educación de Perú (2013). *Fascículo 1 convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural*. Perú: Corporación Gráfica Navarrete S.A.
- Ministerio de Salud de Perú (2010). *Encuesta global de salud escolar*. Recuperado de http://www.who.int/chp/gshs/GSHS_Report_Peru_2010.pdf
- Ministerio de Salud (2011). *Encuesta Global de salud escolar. Resultados*. En por el Ministerio de Educación MINEDU. Lima: Perú. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/67137804/Encuesta-Global-Escolar-Peru-2010>
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Schwan, K., Wiener, J., & Craig, W. (2016). The contribution of social support to children and adolescents' self-perception: The mediating role of bullying victimization. *Children and Youth Services Review*, 63,120-127.
- Molina, B., Pulido, R. y Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23, 245-51.
- Monjas, M.I. y Avilés, J.M. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Rea y Junta de Castilla y León.

-
- Montanero, J. y Minuesa, C. (2018). *Estadística básica para ciencias de la salud*. Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://matematicas.unex.es/~jmf/Archivos/Manual%20de%20Bioestad%C3%A9stica.pdf>
- Morales, H. y Pindo, M. (2014). *Tipos de acoso escolar entre pares en el Colegio Nacional Mixto Miguel Merchán Ochoa*. (Tesis de licenciatura), Universidad de Cuenca. España. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/5042/1/TESIS.pdf>.
- Morales, M. y Villalobos, M. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-20. Recuperado de <http://oaji.net/articles/2017/2279-1504881435.pdf>
- Mora-Merchan, J.A. (2005). A ley do silencio na aulas. Compañeiros, cómplices pasivos. En las III xornadas convivencia escolar “O acoso nas aulas”. 20 y 21 de octubre de 2005. Pontevedra: Cruz Vermella Xuventude y Diputación Provincial.
- Morán, C., García, C. y Fínez, M. (2015). Acoso escolar: relación con sentimiento de soledad y perfeccionismo positivo en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 199-209. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/4884/0214-9877_2015_1_1_199.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Moratto, N., Cárdenas, N., Yajaira, D. y Fernández, B. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 70-8. doi:10.4321/S1699-695X2015000200002
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. Madrid: *Revista Iberoamericana de Educación*. 18, 189-206
- Morgan, A.B., & Lilienfeld, S.O. (2000). A meta-analytic review of the relation between antisocial behavior and neuropsychological measures of executive function. *Clinical Psychology Review*, 20, 113-136. doi:10.1016/S0272-7358(98)00096-8
- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K., & Taki, M. (1999) Japan. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying*, (pp. 309-323). London: Routledge.
- Morton, T. (1987). *Childhood aggression in the context of family interaction*. In D. Crowell, I.M. Evans, y C.R. O'Donnell (Eds.), *Childhood Aggression and Violence*, (pp. 209-232). Nueva York: Plenum Press.
- Muñiz, J. (1996). Fiabilidad. En J. Muñiz (Ed.), *Psicometría* (pp. 1-47). Madrid, España: Universitas.
- Muños, M., Saavedra, E. y Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y la violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo

municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0798

Musri, S. (2012). *Acoso escolar y Estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio* (tesis de licenciatura) Universidad Tecnológica Intercontinental, San Lorenzo, Paraguay. Recuperado de <http://www.utic.edu.py/v6/investigacion/attachments/article/61/Tesis%20Completa%20SILVIA%20MUSRI.pdf>.

Myron-Wilson, R., (2004). The family and bullying: Parenting and transgenerational patterns of attachment. (Unpublished doctoral) dissertation, Goldsmiths College, University of London, U. K. Recuperado de <https://www.worldcat.org/title/family-and-bullying-transgenerational-patterns-of-attachment-and-parenting/oclc/500168430>

Navarro, R. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: La variable género como factor diferencial*. (Tesis no publicada). Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10578/1005>

Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *JAMA*, 285 (16), 2095-2100.

Neiburg, F. (1999). Nacionalismo de las ciencias sociales y las formas de conceptualizar la violencia y sus procesos de vida. Sao Paulo. Norber Elias.

-
- Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055008.pdf>
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de estadística y experiencias en Educación*. 11(22), 35-54.
- O'Moore, A.M., & Hillery, B. (1991). What do teachers need to know? In M. Elliot (Ed) *Bullying: a practical guide to coping in schools*. Harlow: David Fulton.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- Ojala, K., & Nesdale, E. (2004). Bullying and Social Identity: The Effects of Group Norms and Distinctiveness Threat on Attitudes Towards Bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(1), 19-35.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y. y Barrientos A. (2008). Violencia escolar (bullying) en Colegios Estatales de Primaria en el Perú. *Rev Per Pediatr*, 61(4), 215-20.
- Oliveros, M. y Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú. *Rev. Perú Pediatr.*, 60(3), 150-5. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/3646>

Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y. y Barrientos, A. (2008).

Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), 215-220. Recuperado de <http://docplayer.es/9265325-Violencia-escolar-bullying-en-colegios-estatales-de-primaria-en-el-peru.html>.

Oliveira, W., Lossi, M., Lopes, D., Mariano, A. y Carvalho Malta, D. (2016). Causas del bullying: resultados de la investigación nacional de la salud del escolar. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 23(2), 1-8.

Olson, D., McCubbin, H., Barnes, A., Muxen, M. y Wilson, M. (1989). *Inventarios sobre la familia*. Bogotá: Universidad de Santo Tomás.

Olweus D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 66a-664.

Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen: University of Bergen.

Olweus D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

-
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*, 495-510
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (3º Ed). Madrid, España: Morata.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health, 11*(2), 151-156. doi: 10.1002/cbm.806
- Oñederra, J. A. (2008). *Bullying: Concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos*, Ponencia presentada en el XXVII Curso de Verano EHU-UPV, Donostia San Sebastián Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20verano%202008/1.%20Bullying%20aproximacion%20al%20fenomeno%20Oñederra.pdf>
- Organización de las Naciones Unidad (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Producción editorial: Ediciones del Imbunche.

Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, (p. 380). Washington, D. C.: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de http://www1.paho.org/Spanish/AM/PUB/Violencia_2003.htm

Organización Panamericana de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, D.C., Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.

Ortega, R. (1992). Relaciones inter personales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura*, 31 (14), 23-6.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y Desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolenia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 32(4), 253-270. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/67350>

Ortega, R. (1997). Agresividad y violencia. EL problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-28.

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega, R. (2010). *Agresividad Injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial.

-
- Ortega, R., y Mora-Merchan, J.A. (2000). *Violencia escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum, Edición y Comunicación.
- Ortega, R. y Mora, J. (2015). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 31(4), 515-528. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037008786140922?journalCode=riya20>
- Österman, K., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., & Kaukiainen, A. (1998). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22,1-15.
- Ostrov, J., & Bishop, C. (2008). Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multi-informant and multi-method study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, 309-322. doi.org/10.1016/j.jecp.2008.01.001Medline.
- Ovejero, A. (2014). Actores psicosociales y acoso escolar en el ámbito familiar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 351-353. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349851788039.pdf>
- Patterson, G., De Baryshe, B., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.

-
- Pedreira, P., Cuesta, B. y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322011000600016>
- Pérez, A., Ramos, G. y Serrano, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *EDUCAR*, 52(1), 51-70. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2016v52n1/educar_a2016v52n1p51.pdf
- Perry, D., Hodges, E., & Egan, S. (2001). Determinants of chronic victim-ization by peers: A review and a new model of family influence. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 73–104). New York: Guilford Press.
- Persson, M., & Svensson, M. (2013). The Willingness to Pay to Reduce School Bullying. *Economics of Education Review*, 35, 1-11.
- Piñero, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares, roles en la dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2171.2482>
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005) *Informe Cisneros VII: violencia y acoso escolar en alumnos de primaria*. Eso y Bachiller. España. IEDD.

-
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *AVE Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Piñuel, I. (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España* Madrid: Ed. Heidi.
- Polo, M.I., León, B., Fajardo, E., Felipe, y Palacios García, V. (2014). Perfiles de personalidad en víctimas del acoso escolar. *International Journal of Developmentaland Educational Psychology*, 1(1), 409-416.
- Polo, M., León, B., Felipe, E., Fajardo, F. y Gómez, T. (2015). Análisis de la socialización sobre perfiles de la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1117-1128. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v14n3/v14n3a27.pdf>
- Polo, M., Mendo, S., Fajardo, F. y León, B. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-13. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v16n1/1657-9267-rups-16-01-00221.pdf>
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: A review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425. doi: 10.6018/analesps.29.2.148251
- Potocnjak, M. y Berger, C. (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores

intervinientes. *PSYKHE*, 20(2), 39-52. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v20n2/art04.pdf>

Pouwels, J., Souren, P., Lansu,, T., & Cillessen, A. (2016). Stability of peer victimization: A meta-analysis of longitudinal research. *Developmental Review*, 40, 1-24.doi: 10.1016/j.dr.2016.01.001.

Povedano, A., Hendry, L., Ramos, M. y Varela, R. (2011). Victimización Escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12. doi: 10.5093/in2011v20n1a1.

Programa de intervención de la violencia en la convivencia escolar (2013). *Guía docente para prevenir la violencia escolar*. Previoces. Querétaro. Procuraduría General de Justicia: México. Recuperado de <https://fr.slideshare.net/DANIEL2009/libro-gua-violencia-escolar>

Prodócimo, E., Cerezo, F. y Arenal, J. (2014). Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. *Psicología Conductual*, 22(2), 343-357. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272085860_Acoso_escolar_Variables_sociofamiiares_como_factores_de_riesgo_o_de_proteccion

Putallaz, M., Grimes, C., Kristen, J., Kupersmidt, J., Coie, J., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school. *Journal of school Psychology*, 45, 523-547.

- Raine, A. (1993). *The psychopathology of crime: Criminal behavior as a clinical disorder*. San Diego, CA, US: Academic Press. Recuperado de <http://dx.org/10.1016/B978-0-08-057148-5.50005-8>
- Raine, A., Buchsbaum, M., Stanley, J., & Stoddard, J. (1998) Selective reductions in prefrontal glucose metabolism in murderers assessed with positron emission tomography. *Biol Psychiatry*, 42, 495-508. doi:10.1016/S0006-3223(96)00362-9
- Rajmil, L., Alonso, J., Analitis, F., Detmar, S., Erhart, M. y Klein, M. (2009). *Víctimas de acoso: factores asociados en niños y adolescentes de 8 -18 años de edad en 11 países europeos*. *Pediatrics*, 67, 111-118. Recuperado de <https://www.elsevier.es/pt-revista-pediatrics-10-articulo-victimas-acoso-factores-asociados-ninos-13134910>
- Rebollo, I., Polderman, T. y Moya, L. (2010) Genética de la Violencia humana. *Revista Neurología*, 50(9), 533-540. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/web/5009/db090533.pdf>.
- Resett, S. (2011). *Aplicación del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/aplicacion-cuestionario-agresores-victimas.pdf>
- Revollo, A. B., Medrano, Y. y Olier E. (2008). Caracterización de comportamientos agresivos en estudiantes de básica secundaria, de las instituciones educativas la

-
- Unión y Nueva Esperanza de la zona sur de Sincelejo. *Revista de Investigación y Pedagogía*, 1(1), 9-23.
- Rigby, K. (1999). Peer victimization at school and the health of secondary students. *British journal of educational psychology*, 22(2), 28-34.
- Rigby, K., & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627. doi:10.12691/education-2-2-4
- Rimaycuna, J. (2015). *Nivel de acoso escolar en alumnos del 3° al 5° grado de secundaria en una institución educativa nacional de la ciudad de Chiclayo* (Tesis de licenciatura). Universidad Privada Juan Mejía Baca. Chiclayo, Perú.
Recuperado de http://repositorio.umb.edu.pe/bitstream/UMB/27/1/Jhon_Rimaycuna.pdf
- Rodríguez R., Seoane A., & Pedreira J. (2006). Children against children: bullying as an emerging disorder. *An Pediatr*, 64(2), 162-6.
- Rodríguez, D. y Noe, H. (2017). Acoso escolar y asertividad en institución educativa nacional de secundaria de Chimbote Perú. *Revista de Investigación Altoandina*, 19(2), 179-186. Recuperado de <http://huajsapata.unap.edu.pe/ria/index.php/ria/article/view/276/249>

-
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren abuso de los 4 a los 16 años*. Barcelona: Planeta
- Román, M. y Murillo, F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 38-54. Recuperado de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo>.
- Romaní, F. y Gutiérrez, C. (2007). Autoinforme de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria. *Rev. Perú epidemiología*, 14(3), 9-13.
- Ross, G. (1988). Philosophy in Schools. *Journal of Philosophy of Education*, 22(2). doi:10.1111/j.1467-9752.1988.tb00194.x
- Rugby, K. (1997). What children tell us about bullying in cholos. *Children Australia* 22(2), 28-34. doi:10.1017/S1035077200008178
- Rugby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. Recuperado de <http://www.schoolissues/bullying/rugby/a1.com>.
- Rugby, K., & Slee, P. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224545.1993.9712116>

Ruiz, R., Riuró, M., y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70632585015.pdf>

Sabucedo, J. (2007). *Los escenarios de la Violencia*. Barcelona: Ariel.

Salazar-Couso, A. (2011). *Modelos de respuesta discreta en r y aplicación con datos reales*. (Tesis de Maestría). Universidad de Granada. España. Recuperado de <http://masteres.ugr.es/moea/pages/tfm1011/modelosderespuestadiscretaenryaplicacion/>

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.

Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76, 1161-1171.

Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258. doi:10.1080/01650250344000488

Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz K. (1996). How do victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.

- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1015-1032.
- .Sánchez, R. y Echeverry, J. (2004). Validación de escalas de medición en salud. *Revista Salud Pública*, 6, 302-18.
- Sanders, Ch., & Phye, G. (2004). *Bullying Implications for the classroom*. Oxford: Elsevier.
- Sanmartín, J. (2002). *La mente de los violentos*. Barcelona, España: Ariel.
- Sanmartín, J. (2006). Violencia escolar. En A. Serrano. (Ed.). *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 19-31). Barcelona: Ariel.
- Santoyo, D. y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 13-41.
Recuperado de
<http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2015/Mar/02AcosoescolarMexico.pdf>
- Sauceda, J., Ruiz, S. y Roque, E. (2011). El Acoso escolar y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Publica de México*, 53(3), 220-227

Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y Ciberbullying en la infancia*. SAVE THE CHILDREN, España. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf

Sanz García, A., & Molano, E. (2014). Bullying: What´s going on? A bibliographic review of last twelve months. 6th International Conference on Intercultural Education “Education and Health: From a transcultural perspective”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 132, 269 – 276. doi:10.1016/j.sbspro.2014.04.309

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Formas físicas, verbales y relacionales de bullying entre estudiantes alemanes: Tendencias de edad, diferencias de género y correlatos. *Comportamiento agresivo*, 32(3), 261-275.

Schwartz, D., & Proctor, L. (2000). Community violence exposure and children’s social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 670-683. doi:10.1037//0022-006X.68.4.670.

Seguin, J., Boulerice, B., Harden, P., Tremblay, R., & Pihl, R. (1999). Executive functions and physical aggression after controlling for attention deficit hyperactivity disorder, general memory and IQ. *Journal of Child Psychology y Psychiatry y Allied Disciplines*, 40, 1197-1208.

-
- Shulman, J., Lotan, R. y Whitcomb, J. (1999). *Guía para orientar el trabajo en grupo con diversidad en el aula. Casos para docentes*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Smith, P., Binney, V., & Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. In S. Duck (Ed.), *Learning about relationships. Understanding relationship processes series*, 2(pp.184-204). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Smith, P., Pepler, D., & Rigby, K. (2015). *Bullying in schools, Cambridge*. Cambridge University Press.
- Smith, P., & Brain, P. (2000) Bullying in schools: Lessons from two decades of research, *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P.K., & Thompson, D. (1991). *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefhoghe, A. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 34-45. doi.10.1111/1467-8624.00461
- Smith, R., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.

Snyder, J., Cramer, A., Af Frank, J., & Patterson, G. (2005). The contributions of ineffective discipline and parental hostile attributions of child misbehavior to the development of conduct problems at home and school. *Developmental Psychology*, *41*(1), 30-41. doi:10.1037/0012-1649.41.1.30

Sono, J. (2015). *Factores de riesgo y protección asociados a la violencia en la Institución Educativa María Reiche en Puerto Nuevo-Callao* (tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6277>

Stephens, P. (2011). Preventing and confronting school bullying: A comparative study of two national programmes in Norway. *British Educational Research Journal*, *37*(3), 381–404. doi:10.1080/01411921003692868

Stocker, C., & Youngblade, L. (1999). Marital conflict and parental hostility. Links with children's sibling and peer relationships. *Journal of family Psychology*, *13*(4), 598-609. doi:10.1037/0893-13.4.598

Sutton, J., Smith, P., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'socialskills deficit view of anti-social behaviour. *Social Development*, *8*(1), 117-134. doi: [10.1111/1467-9507.00083](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083)

Tinbergen, N. (1953). *Social behavior in animals, with special reference to vertebrates*. Methuen. Londres.

Timmerman, M. (2005). Factor analysis. *Bioinformatics*, 21, 3043-3048. Recuperado de <http://www.ppsw.rug.nl/~metimmer/FAMET.pdf>

Trávez, P. y Vaca, C. (2014). *El Bullying: el bullying no es un juego* (Tesis de licenciatura). Universidad San Francisco de Quito. Recuperado de <http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/3272>

Ttofi, M., Farrington, D., & Baldry, A. (2011), Effectiveness of Programs to Reduce School Bullying: A systematic review, Estocolmo.

Turner, P. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool, *Child Development*, 62(6), 1475-1488. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01619.x

Ucañán, J. (2015). Propiedades psicométricas del autotest de Cisneros de Acoso escolar en adolescentes del Valle de Chicama. *Revista de Investigación de Estudiantes de Psicología "Jang"*, Universidad César Vallejo, 3(1), 1-27.

UNICEF (2009). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América en el marco del Estudio Mundial de Naciones Unidas 2009*. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia(1).pdf). Consultado 20/10/2015.

UNICEF (2014). *Hidden in plain sight. A statistical analysis of violence against children*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/publications/index_74865.html

- Unnever, J., & Cornell, D. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of school violence*, 2(2), 5-27. doi:10.1300/J202v02n02_02
- Uribe, A., Orcasita, L. y Aguillón, E., (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *International Journal of Psychological Research*, 6(2). doi:[10.21500/19002386.1186](https://doi.org/10.21500/19002386.1186)
- Vacas, M. (2002). Agresividad escolar y dificultades de aprendizaje. *Revista de Psicología General y aplicada*, 55, 363-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=294329>
- Vallés, A. (2013). Propuestas emocionales para la convivencia escolar. El programa PIECE. En P. Carozzo (Ed.), *Bullying, Opiniones reunidas. Observatorio sobre la violencia escolar en la escuela*. (pp. 107-117). Lima. Perú
- Vásquez, R. (2016). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. Murcia, España
- Weiss, L., & Schwarz, J. (1996) The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment and substance use, *Child Development*, 67(5), 2101-2114. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1131612>

-
- Whitney, I., & Smith, P.K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary. *Educational Research*, 35, 3-25. doi:[10.1080/0013188930350101](https://doi.org/10.1080/0013188930350101)
- Willard, N. (2014). *An Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*. Recuperado de <http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf>
- Williams, L. y Peguero, A. (2013). El impacto del acoso escolar en el logro racial/étnico. *Problemas raciales y sociales*, 5(4), 245-252. doi: 10.1007/s12552-013-9105-y.
- Wilton, M., Champion, K., Shipman, K., & Vernberg, E. (2004). Nombullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Journal of applied developmental psychology*, 25(5), 535-551. doi:10.1016/j.appdev.2003.08.003.
- Wolke, D., & Samara, M. (2004). Bullied by siblings: Association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(5), 1015-29. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00293.x
- Wolke, D., Woods, S., & Stanford, K. (2001). Bullying and victimization of primary schoolchildren in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/66db/d65680dc7f967c2cbc831c63be0b3f5059d.d.pdf>

- Ybarra, M. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics. *Journal of adolescence*, 76(7), 319-336. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.03.007
- Yescas, R. (2013). Intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar. *Psicología Escolar e Educativa*, 17(2), 339-354. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a16.pdf>
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2017). La continuidad del conflicto en la convivencia escolar: medidas de prevención e intervención del acoso. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 89-116. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/6468/5959>
- Zych, R., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198.

ANEXOS

CUESTIONARIO

Institución Educativa:
 Edad: Sexo: Grado:
 Fecha:

Instrucciones para responder el cuestionario:

- Marca la respuesta elegida con una cruz (X) o encierra con un redondo o escribe en el recuadro cuando sea necesario. No hay respuesta incorrecta o correcta, sino que es tu propia respuesta la que vale.
- Si surge alguna pregunta mientras rellenas el cuestionario levanta la mano y te responderemos.

Muchas gracias por tu colaboración.

1) ¿Con quién vives?

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|--------|
| 1. Con mi padre y madre | 4. Con mis abuelos | |
| 2. Sólo con mi madre | 5. Con otros familiares | |
| 3. Sólo con mi padre | 6. | Otros, |
| escribir:..... | | |

2) ¿Cuántos hermanos tienes? Hombres.....Mujeres.....

3) ¿Qué posición ocupas entre los hermanos?

- | | |
|----------------------|---------------|
| 1. Hijo único | 3. El mayor |
| 2. Hermano del medio | 4. El pequeño |

4) ¿Cuántas personas son en tu familia? Incluyéndote a ti mismo(a).....

- 5) ¿Qué edad tiene tu: Madre.....
 Padre.....

6) ¿Tu padre trabaja? Sí () No ()

7) ¿En qué trabaja tu padre?

.....

8) ¿Tu madre trabaja? Sí () No ()

9) ¿En qué trabaja tu madre?

.....

10) ¿Hasta qué grado estudió tu madre?

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| 1. No estudió | 6. No terminó la universidad |
| 2. Primaria | 7. Terminó la universidad |
| 3. Secundaria incompleta | 8. Maestría |
| 4. Secundaria completa | 9. Doctorado |
| 5. Estudios Técnicos | 10. No sé |

11) ¿Hasta qué grado estudió tu padre?

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| 1. No estudió | 6. No terminó la universidad |
| 2. Primaria | 7. Terminó la universidad |
| 3. Secundaria incompleta | 8. Maestría |
| 4. Secundaria completa | 9. Doctorado |
| 5. Estudios técnicos | 10. No sé |

12) ¿Has repetido algún año el colegio? Sí () No ()

13) ¿Cuántos dormitorios (habitaciones donde las personas duermen) hay en tu casa?.....

14) ¿Tienes sala en tu casa? Sí..... No..... ¿Cuántas?.....

15) ¿Tienes cuarto de cocina? Sí..... No..... ¿Cuántos?.....

16) ¿Tienen un cuarto de lectura en tu casa? Sí.....No..... ¿Cuántos?.....

17) ¿Cuántos baños tienes en tu Casa?.....

18) ¿Tienes ducha en tu baño? Sí..... No.....

19) ¿Cuántos focos en total hay en tu casa?.....

20) ¿Tu familia tiene carro propio? Sí..... No..... ¿Cuántos?.....

21) ¿Tienen televisión por cable en tu casa? Sí..... No.....

22) ¿Tienen conexión a internet en tu casa? Sí..... No.....

23) ¿Cuántos celulares tienen en tu familia?.....

24) ¿De qué está hecho el piso de tu casa?

1. Tierra / Arena
2. Cemento sin pulir (falso piso)
3. Cemento pulido / Tapizón
4. Mayólica / Loseta / Cerámicos
5. Parquet / madera pulida / alfombra / mármol / terrazo.

25) Cuando alguien en tu familia se enferma ¿a dónde van?

1. Posta médica / farmacia / naturista
2. Hospital del Ministerio de Salud / Hospital de la Solidaridad
3. Seguro Social / Hospital de las Fuerza Armadas / Hospital de la Policía
4. Médico Particular en consultorio
5. Médico Particular en una clínica privada

26) ¿Cuál es el ingreso económico (sueldo) de tu familia en soles?

1. No más de 840 soles
2. Entre 841 hasta 1 200 soles
3. Entre 1 201 hasta 2 000 soles
4. Entre 2 001 hasta 6 000 soles
5. Más de 6 000 soles

A continuación aparecen diversas situaciones que pueden haberte ocurrido. Indica cuántas veces te han sucedido estas situaciones marcando la alternativa adecuada.

Si no te ocurre nunca, marca la alternativa **Nunca**.

Si te ocurren pocas veces, marca la alternativa **Pocas veces**.

Si te ocurren muchas veces, marca la alternativa **Muchas veces**.

	Pregunta	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
1	Mis padres gritan mucho			
2	Mis profesores toman en cuenta mis opiniones			
3	Mis padres se insultan y discuten fuerte			
4	En mi colegio les interesa que todos nos llevemos bien			
5	Mi familia cree que todo lo hago mal			
6	Mis padres me mandan hacer mucho			
7	Cuando hago algo bien, mis profesores me felicitan			
8	Mis padres me pegan mucho			
9	Mis profesores son justos con todos			
10	Mis padres me gritan sin razón			
11	Mis profesores se tratan con respeto entre ellos			
12	Mis padres son malos conmigo			
13	Mis profesores nos enseñan a ayudar a los demás			
14	Mi familia me echa la culpa de los problemas que pasan			
15	Mis profesores nos enseñan a tratar bien a los demás			
16	Mis padres se llevan mal con mis profesores			
17	A mis compañeros del colegio les gusta jugar con todos los demás			
18	Mi familia tiene problemas con los vecinos			
19	En mi salón somos un grupo unido			
20	Me pongo nervioso fácilmente			
21	En mi salón nos prestamos las cosas si nos falta algo			
22	Tengo muchos temores/miedos			
23	Me rindo rápido			
24	A mis compañeros del colegio les gusta ayudar a los niños más pequeños			
25	Tengo ganas de llorar			
26	Me siento triste			
27	En mi familia, después de discutir nos pedimos disculpas			
28	Me es difícil decir lo que siento			
29	Me siento seguro con mis padres			
30	Mis padres juegan y ven televisión conmigo			
31	En mi colegio, cuando un niño molesta a otro nadie lo defiende			
32	Mis padres son cariñosos			
33	En mi colegio el niño más fuerte es el que manda			
34	En mi colegio, cuando un niño molesta a otro los demás le siguen			
35	Mis padres me mandan hacer cosas sin gritarme			
36	Algunos compañeros de mi colegio ignoran a otros			
37	Mis compañeros del colegio se pelean a golpes			
38	Mis amigos dicen que soy buena persona			

	Preguntas	Nunca	Pocas Veces	Muchas veces
39	A mis compañeros del colegio les gusta poner apodos			
40	Hago amigos rápido			
41	A mis compañeros del colegio les gusta burlarse de otros			
42	Hay pandillas en mi colegio			
43	Me siento un niño feliz			
44	Las reglas de mi colegio no se aplican por igual a todos			
45	Me gusta decir lo que pienso			
46	Cuando un niño pega a otro, el colegio no hace nada			
47	El director se lleva mal con los profesores			
48	Sé cómo defender mis derechos			
49	He visto discutir a mis profesores			
50	Cuando alguien me molesta me defiende			
51	Mi profesor no dice nada cuando un niño golpea o insulta a otro			
52	Mi profesor no se interesa por mis problemas			
53	Soy torpe			
54	MI familia se lleva bien con mis abuelos, tíos, primos, etc.			
55	Si me equivoco pienso que no sirvo para nada			
56	Dicen que mi salón causa muchos problemas en el colegio			

A continuación responde sobre sí las siguientes situaciones te ocurren en tu COLEGIO:

	Pregunta	No me ocurre nunca o casi nunca (0)	Una vez al mes (1)	Dos a tres veces al mes (2)	Una vez a la semana (3)	Varias veces a la semana (4)
1	Me interrumpen a cada rato no me dejan hablar					
2	Me amenazan si me quejo a los profesores o a la familia					
3	Rompen mis cosas					
4	Se meten conmigo por como soy					
5	Se burlan de lo que digo o de lo que me gusta					
6	Me echan la culpa de cosas que no he dicho o hecho					
7	Me amenazan o insultan en mis redes sociales (facebook, whatsapp, etc.)					
8	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho.					
9	Me odian sin motivo, me tienen cólera					
10	Les dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen					
11	No me hablan y me dejan solo					
12	Me dejan fuera de actividades o juegos					
13	No me dejan participar en el salón					
14	Me molestan bastante					
15	Me imitan para burlarse de mí					
16	Se burlan de mí, me dejan en ridículo					
17	Dicen cosas malas sobre mí que son mentira					

FIN DE LA PRUEBA

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN