

## Factores vinculados al *bullying* en escolares de Córdoba, Argentina

### Factors linked to bullying in schoolchildren in Cordoba, Argentina

Griselda Cardozo\*

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Recibido: 09 de marzo de 2021

Aceptado: 27 de mayo de 2021

#### Resumen

**Antecedentes:** el *bullying* es un problema complejo por lo que las investigaciones sugieren poner el foco en las características individuales de los adolescentes, así como explorar aquellos contextos que inciden en su desarrollo, como el familiar y escolar, adoptando una visión ecológica. **Objetivo:** indagar los factores individuales (comportamientos prosociales/antisociales) y las características de los contextos familiares y escolares vinculados a la conducta de *bullying* en adolescentes escolarizados de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Córdoba. **Método:** se administró una batería de test para medir las variables en estudio a 3500 adolescentes entre 11 y 20 años. Se realizó un análisis de correspondencia múltiple. **Resultados:** se detectan dos dimensiones que explican un 36.47% de la variabilidad de los datos, como ejes estructurales del espacio de las representaciones, que identifican los patrones sobre los que se discriminan los roles implicados en el *bullying*. Se verifica que las víctimas comparten más características con los no implicados y los agresores con el grupo denominado víctimas-agresores, constatando que los roles ante el acoso no son excluyentes. **Conclusión:** la identificación de los diferentes factores se constituye en un insumo valioso para el diseño de intervenciones orientadas a la prevención.

**Palabras clave:** *bullying*; adolescencia; factores familiares; factores escolares; factores individuales.

#### Abstract

**Background:** Bullying is a complex problem and research suggests focusing on adolescents' individual characteristics, as well as exploring those contexts that affect their development, such as family and school contexts, by adopting an ecological vision. **Objective:** To inquire into the individual factors (prosocial/antisocial behaviors) and the characteristics of family and school contexts related to bullying behavior in adolescents attending public and private schools in the city of Córdoba. **Method:** A test battery was administered to 3,500 adolescents between 11 and 20 years old to measure the study variables. A multiple correspondence analysis was performed. **Results:** Two dimensions which explain 36.47% of data variability were observed as structural axes of the representations that identify the patterns in which the roles involved in bullying are distinguished. There is evidence that the victims share more characteristics with those not involved in bullying and the aggressors with the group called victims-aggressors, confirming that the roles in bullying are not exclusive. **Conclusion:** The identification of different factors constitutes a valuable input for designing the interventions aimed at prevention.

**Keywords:** bullying; adolescence; family factors; school factors; individual factors.

Para citar este artículo:

Cardozo, G. (2021). Factores vinculados al *bullying* en escolares de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 27(1), e459. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n1.08>

Este es un artículo Open Access publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (CC-BY 4.0)



## Introducción

En los últimos años, la conducta de *bullying*, también denominada acoso escolar (Olweus, 2013) o maltrato entre pares (García & Ascensio, 2015), cobró relevancia en nuestro medio planteando nuevos desafíos en su investigación. Es una de las tantas conductas a partir de la cual se expresa la violencia entre los adolescentes; no solo en el contexto escolar, sino también en otros contextos.

Estudios recientes ponen de manifiesto que se trata de un problema en todos los países. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) brinda datos acerca de este tipo de violencia en el ámbito educativo: casi uno de cada tres estudiantes (32%) ha sido intimidado por sus compañeros o compañeras al menos una vez durante el último mes. Existen diferencias significativas en la prevalencia y frecuencia del acoso escolar entre regiones: la proporción de estudiantes que informan haber sido acosados es más alto en África subsahariana (48.2%), África del Norte (42.7%) y Oriente Medio (41.1%); por otro lado, es más bajo en Europa (25%), el Caribe (25%) y Centroamérica (22.8%).

En América Latina, Herrera-López et al. (2018) reportan prevalencias de *bullying* entre 20% y 30%. Los autores refieren que esta prevalencia es cercana a las informadas para Europa y Estados Unidos (29.2%). Esta comparación de las prevalencias sugiere que es posible que existan dinámicas similares en el desarrollo y ocurrencia del *bullying*, a pesar de las distancias geográficas, idiomáticas y culturales.

Por otra parte, se ha demostrado que su origen no se encuentra en la institución escolar, sino que hunde sus raíces en el aprendizaje social de la violencia y el maltrato (García & Ascensio, 2015). En esta línea, tal como reflejan los estudios, el *bullying* se constituye en un fenómeno complejo, multicausal en la que intervienen factores individuales, socioeconómicos, culturales y ambientales que, al interrelacionarse como un todo en los sujetos, inciden

en la aparición de esta conducta y explicarían la persistencia de los comportamientos violentos (Rodney et al., 2020).

Es por ello que el presente trabajo pretende identificar aquellos factores individuales (conductas prosociales/antisociales), familiares y escolares vinculados a la conducta de *bullying* en adolescentes escolarizados de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Córdoba (Argentina) con el fin de obtener mayor evidencia sobre el tema.

## *Bullying*

Esta problemática entre adolescentes escolarizados fue investigada décadas atrás en Noruega. Olweus (2013) identificó que el *bullying* se presenta cuando un estudiante es maltratado (*bullied*) o victimizado al quedar expuesto, de forma repetida y durante un tiempo prolongado, a una serie de acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Dentro de las acciones negativas se incluyen las intencionales que infligen o pretenden infligir lesiones y malestares a otros. Pueden ser verbales (e.g., insultos, motes, calumnias), físicas (e.g., conductas dirigidas contra el cuerpo o conductas agresivas indirectas dirigidas contra la propiedad), sociales (i.e., que se expresan mediante miradas de desprecio y gestos discriminatorios que promueven el rechazo y la exclusión) o psicológicas (e.g., desvalorización, humillación hasta llegar a afectar la autoestima provocando inseguridad y temor) (Garaigordobil, 2017b; Laca et al., 2020).

En la actualidad, existe consenso en la comunidad científica acerca de su definición y se identifican tres elementos para su detección: la intencionalidad de provocar daño, repetitividad o persistencia a lo largo del tiempo y el desequilibrio de poder entre las personas comprometidas en la situación de acoso (Paredes et al., 2018; Resett, 2020). Típicamente, en esta conducta se reconocen diferentes roles: agresor, víctima, agresor-victimizado (Cardozo et al., 2017; Garaigordobil et al., 2018), a los que se suman los

espectadores o no implicados en la situación (Mendoza et al., 2017).

Desde una perspectiva de género se ha constatado que los chicos participan más en situaciones de agresión y las chicas como principales víctimas (Chocarro & Garaigordobil, 2019; De Castro et al., 2018; Resett, 2020). Igualmente, en relación a los tipos de acoso, los varones reportan más frecuentemente haber sido agredidos de forma física, mientras que las mujeres refieren con mayor frecuencia haber sido víctimas de agresión psicológica y sexual (UNESCO, 2019). En tanto, otros estudios encuentran que los varones, en comparación con las mujeres, presentan mayor cantidad de conductas como víctimas y como agresores (Sánchez et al., 2018).

La edad y el nivel educativo también parecen ser factores determinantes en cuanto al *bullying*. Las investigaciones reportan que el acoso disminuye a medida que aumenta el nivel escolar y la edad de los adolescentes, tanto en hombres como en mujeres (Pérez, 2017; UNESCO, 2019); aunque otros estudios no encuentran diferencias significativas con respecto a la edad (Ordóñez & Prado-Cabrera, 2019). Del mismo modo, los resultados son divergentes en relación a la titularidad de la escuela. En un estudio realizado con adolescentes españoles en la provincia de Granada se encontró que las manifestaciones de *bullying* son similares en escuelas públicas y privadas (Sánchez et al., 2018). No obstante, otro estudio realizado en Galicia reporta una mayor proporción en escuelas públicas en comparación a las privadas (Nieto et al., 2017).

### **Factores individuales relacionados con la conducta de *bullying***

Actualmente, los estudios se han centrado en investigar las variables implicadas ante las situaciones de *bullying*. Al respecto, se demostró la función mediadora de la conducta prosocial (Moreno et al., 2019) en la conducta agresiva y victimización entre pares.

La prosocialidad es considerada una dimensión de la competencia social, juega un papel muy importante en el desarrollo de las habilidades sociales y resulta clave para promover interacciones sociales positivas (Betancourt & Londoño, 2017). Aunque no existe unanimidad en su definición, es entendida como toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con o sin motivación altruista y de manera voluntaria (Gómez-Tabares & Narváez, 2020). Comprende acciones de ayuda, capacidad de empatía, de cooperación e intercambio en las relaciones afectivas (Da Silva et al., 2019) y el cumplimiento de las normas sociales (Moreno et al., 2019). Estudios han reportado asociaciones entre la conducta prosocial y la empatía (Moreno et al., 2019), la conducta altruista (Gómez-Tabares & Narváez, 2020) y las estrategias de afrontamiento productivas orientadas a enfrentar el problema (Nacimiento et al., 2017).

En tanto, la conducta antisocial, polo opuesto a la prosocial, ha sido definida como cualquier conducta que refleja una infracción a las reglas sociales o una acción contra los demás (Garaigordobil, 2017a). Se relaciona con una baja sociabilidad (ansiedad social, retraimiento) (Polo, 2015), con problemas para seguir las normas sociales (Gómez-Ortiz et al., 2017) y con las estrategias de afrontamiento improductivas orientadas a evitar el problema (Mestre et al., 2012). Se esperaría, entonces, que la presencia de conductas antisociales en los adolescentes supone un factor de riesgo para estar más expuestos a situaciones de violencia.

En esta dirección, se encontró que los adolescentes que participan acosando a sus pares, así como los que participan con doble rol agresor-victimizado, presentan dificultades para ser empáticos (Estévez et al., 2018; Garaigordobil, 2017a), iniciar y mantener conversaciones (Chávez-Becerra & Aragón-Borja, 2017), autorregular sus emociones (Moreno et al., 2019), y utilizan más mecanismos de afrontamiento improductivos lo que les impedirían utilizar conductas alternativas a la agresión (Mestre et al., 2012). Por otro lado, existe un debate abierto

sobre si los maltratadores son socialmente incompetentes o manipuladores socialmente hábiles (Da Silva et al., 2019). Se ha identificado que no carecen de habilidades sociales, son hábiles en la manipulación de personas y situaciones para obtener beneficios, pero tienen normas morales poco desarrolladas (Bussey et al., 2015).

En relación a las víctimas, los estudios reportan un déficit en habilidades sociales positivas (Garaigordobil, 2017a; Zych et al., 2018); por lo que tienden a tener más dificultades para buscar apoyo (Bulcão et al., 2016). En cambio, otros estudios señalan que presentan el mismo nivel de empatía que las no víctimas (Garaigordobil et al., 2013), lo que se explicaría más por el componente afectivo de la empatía (i.e., la capacidad de experimentar sentimientos con personas que están en sintonía) que por el componente cognitivo (i.e., déficit en la capacidad para ver una situación desde la perspectiva de otra persona) (Gómez-Tabares & Narváez, 2020). Se detectaron también dificultades para generar, evaluar y elegir alternativas de solución adecuadas ante situaciones problemáticas (Mendoza & Maldonado, 2017; Bulcão et al., 2016). En este sentido, Nacimiento et al. (2017) señalan que utilizan más estrategias de afrontamiento improductivas (Frydenberg, 2008) o evitativas para Moos (1993); como, por ejemplo, dejar la escuela o evadir al agresor, separarse y aislarse de los demás. En tanto, el estudio de Mendoza y Maldonado (2017) señala que los no implicados se presentan más empáticos, tienen mayor control de sus emociones (menos impulsivos), valoran las situaciones problemáticas de forma objetiva, buscan alternativas de solución sin recurrir a la agresión y se responsabilizan de sus actos, por lo que identifican su comportamiento agresivo sin justificarlo.

### **Factores familiares y escolares relacionados con la conducta de *bullying***

Desde la teoría ecológica (Bronfenbrenner & Ceci, 1994), el análisis del acoso escolar debe realizarse teniendo en cuenta la mutua adaptación progresiva entre las características del adolescente en desarrollo

y las características de su entorno inmediato. La familia y la escuela son los contextos sociales más cercanos al adolescente, por lo que su interacción con las características individuales son un objeto clave de análisis. En esta línea, estudios previos sugieren que las características de ambos contextos se constituyen en el medio más cercano para aprender las formas de comportamiento en el entorno.

Vinculados al contexto familiar, se encontró que los perpetradores presentan un entorno familiar negativo caracterizado por el estilo parental autoritario (padres muy exigentes y poco sensibles a las necesidades) y extremadamente permisivo (sobrepotección, baja exigencia/control) (Garaigordobil & Machimbarrena, 2017); bajo apoyo parental (Machimbarrena et al., 2019); un modelo de disciplina en la que perciben rechazo y crítica particularmente por parte del padre y poco afecto de las madres (Ávila-Toscano et al., 2021); problemas de comunicación con ambos progenitores (Carrascosa et al., 2019; Garcés-Prettel et al., 2020); y presencia de violencia en el hogar (Carrascosa et al., 2018).

Por su parte, las víctimas presentan un entorno familiar caracterizado por un estilo parental autoritario y/o permisivo (Garaigordobil & Machimbarrena, 2017; Mendoza, 2017); bajo apoyo parental (Miranda et al., 2019); menos contención afectiva de sus madres (Gómez-Ortiz et al., 2015; Healy et al., 2015), aunque otros estudios comprueban que las madres son más afectuosas (León et al., 2015; Tocai & Chipea; 2015); malas relaciones familiares (De Oliveira et al., 2019; Fabián, 2017); ambientes disfuncionales (Nocentini et al., 2019); y la presencia de violencia en el hogar (Carrascosa et al., 2018).

En tanto, como potenciales factores protectores ante las situaciones de acoso se encuentran los siguientes: el estilo democrático al estar vinculado con una disciplina inductiva o de apoyo (los padres expresan afectividad y razonamiento sobre las dificultades y conflictos que van surgiendo en la

familia) (López & Ramírez, 2017), la presencia de supervisión parental (De Oliveira et al., 2019), la buena comunicación con los padres (León-Moreno & Musitu-Ferrer, 2019), las buenas relaciones con los progenitores y la cohesión familiar (Orozco & Mercado, 2019).

Con respecto al contexto escolar, se ha asociado esta conducta a la presencia de un ambiente escolar negativo caracterizado, entre otros aspectos, por la percepción de inseguridad de los estudiantes (Valdés-Cuervo, Tánori-Quintana et al., 2018), por un clima conflictivo en el aula (Moratto et al., 2017), por el poco apoyo social brindado en la escuela (Miranda et al., 2018), por la influencia negativa de los profesores (Miranda et al., 2019), por el maltrato docente hacia los estudiantes (Reyes et al., 2018) y por las prácticas docentes de no intervención en situaciones de violencia (Simón Saiz et al., 2019; Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer et al., 2018).

Asimismo, se ha demostrado que las limitaciones para informar y pedir ayuda por parte de los alumnos (Mantero-Carretero & Cervelló-Gimeno, 2019), así como la falta de claridad en las reglas y una actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales (Romero-Abrio et al., 2019) se constituyen en predictores para la conducta de *bullying*. En esta línea, Garcés-Prettel et al. (2020), señalan que la comunicación del profesor orientada a generar disciplina en los alumnos y hacerles ver la importancia de estudiar y aprender, contribuye a disminuir los comportamientos agresivos entre adolescentes y la victimización.

En definitiva, familia y escuela pueden ser claves como factores de protección o de riesgo en la aparición de situaciones de *bullying*; por lo que teniendo en cuenta estos antecedentes, se considera valioso indagar estas variables.

A partir de todo lo expuesto se propone como objetivo indagar los factores individuales (comportamientos prosociales/antisociales), las

características de los contextos familiares y escolares vinculados a la conducta de *bullying* en adolescentes escolarizados de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Córdoba. Se plantea para ello lo siguiente: 1) estudiar la prevalencia del *bullying* en función de sus diferentes roles, sexo, edad y gestión escolar; (2) determinar en qué medida el *bullying* y las variables individuales, escolares y familiares están relacionados entre sí, observando si existen diferencias significativas en función del sexo, la edad y la titularidad de la escuela; y, finalmente, 3) identificar los patrones que definen los roles implicados en la conducta de *bullying* de los adolescentes.

## Método

### Participantes

Se utilizó una metodología cuantitativa con un diseño descriptivo correlacional de corte transversal. La muestra está constituida por 3500 participantes de 11 a 20 años, 43.90% varones y 56.10% mujeres provenientes de 47 escuelas (22 privadas y 25 públicas); 57% cursaba sus estudios de educación secundaria en colegios privados y 43% en escuelas públicas. La muestra es representativa de los estudiantes de la ciudad de Córdoba. Según datos que publicó el *Programa Nacional Mapa Educativo* del Ministerio de Educación de Argentina, en esta ciudad se registran 130 escuelas públicas y 135 privadas, con 68 278 y 50 241 alumnos, respectivamente. Se empleó un nivel de confianza de .95, con un error de muestreo de .07, para una varianza poblacional de .50. Para seleccionar la muestra se utilizó un muestreo por conglomerados (Hernández et al., 2014). La selección de escuelas se realizó a partir del listado de escuelas «ordenadas» de manera aleatoria, y al interior de cada escuela se tomó un promedio de 60 alumnos (20 por curso). En cuanto a la selección de los cursos, se decidió relevar de manera completa tres cursos por escuela: primero, tercero y quinto; en caso de haber más de un turno o división por curso, se decidió seleccionar aleatoriamente el curso.

## Instrumentos

**Cuestionario de datos sociodemográficos.** Se elaboró un cuestionario *ad hoc* que solicitaba a los participantes consignar información sobre la gestión de la escuela, sexo, edad y año de estudios de los alumnos, composición familiar y nivel educativo de los padres.

**Test Cyberbullying** (Garaigordobil, 2013). Permite evaluar el *bullying* presencial y el *ciberbullying*. Para el presente estudio solo se consideran los ítems que evalúan el *bullying* presencial o «cara a cara». Contiene 12 ítems agrupados en torno al rol que desempeña el evaluado en la situación de agresión: víctima, agresor y observado; en sus distintos tipos (físico, verbal, social, psicológico). La valoración de cada afirmación se realiza mediante una escala tipo Likert de cuatro niveles graduada entre 0 (*nunca*) y 3 (*siempre*). En lo que respecta a la fiabilidad global de la escala de *bullying*, esta obtuvo para la muestra local un coeficiente alfa de Cronbach de .81, lo que indica que posee una adecuada consistencia interna. En la misma dirección se observa lo obtenido en sus 3 factores: nivel de victimización ( $\alpha = .69$ ), nivel de perpetración ( $\alpha = .72$ ) y nivel de observación ( $\alpha = .81$ ).

**Cuestionario para medir clima social, escolar y familiar** (Kornblit et al., 2008). Consta de 53 preguntas que indaga distintos aspectos de la vida cotidiana de los adolescentes, tanto fuera como dentro del ámbito escolar (clima social en el hogar y en la escuela, proyecto de vida, vínculos de amistad, integración o aislamiento social, trato entre alumnos y entre alumnos y docentes, percepción acerca de la institución educativa entre otros aspectos), haciendo foco en temas vinculados a las expresiones de violencia y discriminación. Para el presente estudio se seleccionaron las preguntas del instrumento destinadas a indagar las variables implicadas en a) el contexto escolar: trato del docente (e.g., *Me tratan bien, Me exigen demasiado en clase o en las*

*tareas*), compromiso docente (e.g., *¿Cuál fue la actitud o comportamiento de los/las profesores/as con respecto a robos, peleas, insultos?*), contención y apoyo institucional (e.g., *¿Sentiste alguna vez que un profesor/a te trató mal, crees que se puede hacer algo?*), temores hacia la escuela (e.g., *Hay veces que los chicos o chicas, sienten miedo de ir a la escuela. En tu caso particular, durante los últimos dos meses, ¿sentiste miedo de venir a la escuela?*), satisfacción con la escuela (e.g., *¿Cuánto dirías que te gusta la escuela?*) y violencia en la escuela y alrededores (e.g., *Durante este último año, ¿dejaste de ir a alguno de los siguientes lugares pensando que te lastimarían?*); y b) el contexto familiar: violencia familiar (e.g., *En tu casa alguien recibió agresión física por parte de otro miembro de la familia*) y frecuencia de violencia en la familia (e.g., *Si tu respuesta fue afirmativa, ¿con qué frecuencia se producen las agresiones físicas en tu casa?*).

**Escala de Competencia Parental Percibida versión hijos** (ECPH; Bayot & Hernández, 2008). Se presenta un cuestionario de 53 ítems con 4 opciones de respuesta, en una escala Likert de 1 (*nunca*) hasta 4 (*siempre*) que evalúa la percepción que tienen los hijos de la competencia de sus padres en la tarea cotidiana de educar a partir de tres dimensiones: implicación parental (comunicación y experiencia de emociones, compartir actividades de ocio, participación de los padres en actividades escolares, establecimiento de normas), resolución de conflictos (conflictividad a nivel familiar, modalidad de toma de decisiones, reparto de tareas domésticas) y consistencia disciplinar (permisividad, mantenimiento de disciplina, deseabilidad social). Las puntuaciones directas de los tres factores de la escala pueden obtenerse por medio de la suma de las puntuaciones de los ítems. Para analizar la validez de la escala, los autores realizaron un procedimiento de tipo factorial. El análisis de componentes principales arrojó 11 factores en su solución final mediante la rotación Varimax. Estos 11 componentes explican el

48.80% de la varianza, con saturaciones superiores a .48. Finalmente, estos 11 factores se agruparon en las tres dimensiones mencionadas, cuyos coeficientes de fiabilidad oscilan entre .72 y .48 (Bayot & Hernández, 2008). En lo que respecta a la fiabilidad total de la escala, en la muestra local, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .87 lo que indica que posee una adecuada consistencia interna.

**Cuestionario de Conducta Prosocial** (Martorell & González, 1994). En este estudio se utiliza la versión adaptada y validada por Casullo (1998). Está compuesto por 58 ítems con cuatro alternativas de respuestas (*nunca, algunas veces, muchas veces, siempre*) con una resolución de cuatro factores: empatía, respeto, sociabilidad y liderazgo. En lo relativo a la confiabilidad del instrumento, se destaca que para la consistencia interna de las escalas el valor mínimo obtenido es .76 y el máximo .82, mientras que para la estabilidad temporal en un lapso de tres meses el valor mínimo es de .65 y el valor máximo de .72 (Casullo, 1998). Los índices de confiabilidad obtenidos en la presente investigación de la escala variaron entre  $\alpha = .63$  para el factor liderazgo y  $\alpha = .85$  para el factor empatía.

**Batería de socialización** (BAS-3; Silva & Martorell, 1991). En este estudio se utiliza la versión adaptada y validada por Garaigordobil (2000). Mide diferentes conductas sociales (consideración con los demás, autocontrol en las relaciones sociales, retraimiento social, ansiedad social/timidez y liderazgo) agrupadas en dimensiones facilitadoras e inhibitoras de la socialización con dos opciones de respuesta (sí o no). La escala fue sometida por Garaigordobil (2000) a dos estudios de fiabilidad: consistencia interna y test-retest (con un intervalo próximo a los cuatro meses). En relación a la consistencia interna se encontró que cada una de las escalas se encuentra por encima del valor mínimo (entre  $\alpha = .73$  y  $\alpha = .82$ ). Por otra parte, la estabilidad temporal presentó valores comprendidos entre  $r = .42$  y  $r = .66$ . El índice de confiabilidad en la muestra local para el puntaje total fue de  $\alpha = .70$ .

**Inventario de Respuestas de Afrontamiento en Jóvenes**. Instrumento elaborado originalmente por Moos (1993). En este estudio se utilizó la versión adaptada y validada por Ongarato et al., (2009). Está constituido por 22 reactivos agrupados en cuatro dimensiones que evalúan el uso de estrategias de afrontamiento por aproximación y por evitación del problema, de un modo cognitivo y conductual. El formato de respuesta es una escala Likert de cuatro puntos formulada en términos de frecuencia temporal de ocurrencia de comportamientos considerados por los estudiantes como conflictivos (1 = *nunca*, 2 = *pocas veces*, 3 = *muchas veces*, 4 = *siempre*). Para el presente estudio se calculó la consistencia interna de cada variable latente aislada:  $\alpha = .66$  factor afrontamiento por aproximación cognitiva,  $\alpha = .66$  factor afrontamiento por aproximación conductual,  $\alpha = .58$  factor afrontamiento por evitación cognitiva y  $\alpha = .53$  factor afrontamiento por evitación conductual.

**Inventario de Altruismo** (CAI). Instrumento elaborado originalmente por Ma y Leung (1991). En este estudio se utiliza la versión adaptada y validada por Garaigordobil (2000). Consta de 24 afirmaciones con dos opciones de respuesta (sí o no) referidas a comportamientos altruistas y sentimientos empáticos, base de la conducta prosocial. La fiabilidad test-retest con un período de tiempo de 20 días fue de  $r = .70$  (Garaigordobil, 2000). En lo que respecta a la fiabilidad total de la escala, en la muestra local se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .70 lo que indica que posee una adecuada consistencia interna.

**Cuestionario A-D Conductas Antisociales-Delictivas** (Seisdedos, 1988). El cuestionario comprende un total de 40 ítems cuyos contenidos informan de distintos tipos de comportamientos antisociales y delictivos. Evalúa dos aspectos de la conducta desviada: el antisocial (entrar a un sitio prohibido, hacer pintadas, romper o tirar al suelo cosas de otra persona, pelearse con otros con golpes, insultos o palabras ofensivas) y el delictivo (tomar drogas, destrozar o dañar lugares públicos, robar,

conseguir dinero amenazando a personas más débiles, pertenecer a una pandilla que se mete en peleas). La tarea consiste en leer las frases e informar si se han realizado o no estas conductas. Para los estudios de fiabilidad se calcularon las correlaciones entre ambas partes de cada escala y los índices se corrigieron con la formulación de Spearman-Brown (.86 para ambas escalas) (Seisdodos, 1988). La consistencia interna obtenida con la muestra del presente estudio fue alta ( $\alpha = .90$ ).

### Procedimiento

Para la administración de los instrumentos se realizaron entrevistas con las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, con el fin de informar acerca del proyecto y solicitar la autorización para llevarlo a cabo. En una segunda etapa se concurrió a las instituciones escolares para administrar los instrumentos, los que fueron aplicados (en una sesión de una hora de duración) de manera colectiva en forma autoadministrada y en un horario regular de clases, con autorización de los profesores y tras solicitar la colaboración de cada alumno. El estudio cumplió con los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos: consentimiento informado (autoridades del Ministerio de Educación, directivos de las escuelas y alumnos), derecho a la información, protección de datos y confidencialidad, gratuidad, no discriminación y posibilidad de abandonar el estudio si así lo deseaban.

### Análisis de los datos

Se utilizó el programa R versión 3.6.1 (R Core Team, 2019) para el análisis de datos. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de datos con el fin de analizar el porcentaje de adolescentes implicados en el acoso entre pares según su rol. A los fines de probar la normalidad de las variables bajo estudio, se utilizó la prueba de Shapiro Wilk, comprobando que ninguna de ellas sigue una distribución normal. Teniendo en cuenta lo anterior, se realizaron pruebas de Wilcoxon con el propósito de verificar si las

variables presentes en este trabajo difieren según sexo y el tipo de institución a la cual asisten los alumnos. Posteriormente, se analizaron las correlaciones entre las diferentes conductas de acoso, las variables en juego (individuales, del contexto escolar y familiar) y la edad de los estudiantes. A pesar de la no normalidad de los datos, y teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson dado que se buscaba medir la relación lineal entre variables. A los fines de validar los resultados obtenidos se corroboraron los mismos con el test de Spearman, no encontrándose diferencias de importancia entre ellos. Por último, se aplicó el Análisis de Correspondencia Múltiple (AMC) como método adecuado para enfoques múltiples de indicadores y tratamiento de variables cualitativas (Carvalho, 2008).

### Resultados

#### Estudio 1: porcentaje de adolescentes implicados en la conducta de *bullying* según el rol

Se realizó una clasificación binaria para determinar si al menos alguna vez los adolescentes habían sido víctimas, agresores u observadores de *bullying*. A tales fines se clasificó como agresor al que indicó que «al menos una vez había acosado a alguien», de igual manera se procedió con las víctimas y observadores. Siguiendo esta clasificación se observa que 1259 chicos (36%) indicaron haber sufrido algún tipo de acoso alguna vez, 1.316 (38%) indicaron haber acosado al menos una vez y 319 (9%) indicaron haber observado algún hecho de acoso. En tanto 2203 adolescentes (64%) respondieron «nunca haber participado» como víctimas, 2146 adolescentes (62%) como agresores y 3143 adolescentes como observadores (91%).

Esta clasificación no es excluyente, se observa que parte de aquellos que indicaron ser agresores también han declarado haber sido víctimas, de igual manera ocurre con el grupo de observadores. Es decir que, entre los agresores, el 61% reconoce haber



sufrido al menos una agresión y el 39% restante de los jóvenes agresores nunca ha sido víctima. Por otro lado, un 49% del total de los encuestados no ha sido ni agresor ni víctima. Un 21% nunca ha sido agresor y ha sufrido al menos una situación de agresión. Entre los jóvenes que observaron hechos de acoso, un 23% indica no haber sido agresor, mientras que el 77% restante ha realizado al menos una vez alguna agresión. De los jóvenes que nunca han observado algún hecho de acoso, un 34% indica haber agredido alguna vez y el restante 66% no haber agredido nunca.

### **Estudio 2: diferencias en las conductas de *bullying* en relación al género y al tipo de gestión escolar**

En la Tabla 1 se puede observar que en las escuelas privadas la media del rol de la víctima es significativamente diferente entre varones y mujeres ( $p$ -value < .05), lo mismo ocurre con el rol de agresor, no ocurre lo mismo con el grupo de observadores. Con relación a las competencias parentales (implicancia parental, resolución de conflictos y consistencia disciplinar), se evidencian diferencias significativas entre varones y mujeres. La violencia en el hogar no es significativamente diferente entre varones y mujeres. El miedo a ir a la escuela también es significativamente diferente entre varones y mujeres, presentando las mujeres valores superiores. No existen diferencias significativas en cómo las afecta la violencia escolar. Vinculado al trato y compromiso/actitud de los docentes, las mujeres señalan un trato y actitudes más positivas y menos negativas de los profesores que los varones. En relación a quienes los ayudan cuando tienen problemas en la escuela, no hay diferencias significativas entre varones y mujeres, reciben ayuda tanto de amigos y compañeros como de profesores y preceptores. En cuanto a las variables individuales

se observan diferencias entre varones y mujeres en casi la mayoría de las variables analizadas a excepción de respeto y retraimiento donde las mujeres presentan valores medios más altos.

En las escuelas de gestión pública (Tabla 2), el rol de víctimas entre varones y mujeres no resulta significativamente diferente; sin embargo, sí se observan diferencias para el rol de agresor y observador, presentando la primera una valoración superior entre los varones y la segunda entre las mujeres. Respecto a las competencias parentales no se observan diferencias a excepción de implicancia parental donde las mujeres presentan una media superior a la de los varones. Al igual que para las escuelas privadas, no se verifican diferencias significativas ante situaciones de violencia en el hogar entre varones y mujeres. Se verifican diferencias entre varones y mujeres en haber sentido miedo a ir a la escuela, presentando las mujeres valores medios más altos. Al igual que para las escuelas privadas, no existe diferencia significativa en cómo los afecta la violencia escolar, pero sí respecto al trato y compromiso/actitud del docente. Las mujeres indican haber percibido un compromiso/actitudes positivas más frecuentemente que los varones, pero también actitudes negativas, lo mismo sucede en relación al trato, las mujeres presentan valores medios más altos tanto en relación al trato positivo como negativo por parte de los docentes. A diferencia de las escuelas privadas, existen diferencias significativas entre varones y mujeres en cuanto a quien los ayuda ante problemas en la escuela, tanto para amigos y compañeros como para profesores y preceptores. En todas las variables individuales se presentan diferencias significativas entre los varones y mujeres que asisten a instituciones públicas, con excepción de las conductas antisociales, donde los varones presentan valores medios más altos.

**Tabla 1***Diferencias de medianas entre las variables en estudio en relación al sexo y tipo de gestión escolar*

	Gestión privada					
	Varón (n = 837)		Mujer (n = 1151)		W	p
	Mdn	DE	Mdn	DE		
Víctima	1.42	1.56	1.32	1.59	509.639	.02
Agresor	1.63	1.78	1.04	1.23	586.582	< .001
Observador	4.43	3.00	4.26	2.96	498.024	.21
Estudio de los padres	-.50	1.28	-.34	1.30	446.477	< .001
Implicancia parental	83.14	15.83	85.40	16.64	378.560	< .001
Resolución de conflictos	25.31	3.42	25.94	3.80	401.943	< .001
Consistencia disciplinar	18.99	3.36	18.50	3.52	503.356	< .001
Violencia en el hogar	.11	1.11	.12	1.13	475.948	.63
Miedo a ir a la escuela	1.25	.45	1.32	.51	449.938	< .001
Afecta la violencia escolar	1.57	.52	1.60	.54	470.378	.29
Actitud positiva de los profesores	12.72	4.54	13.31	4.65	443.436	< .001
Actitud negativa de los profesores.	8.46	3.54	8.08	3.42	509.978	.03
Trato positivo de los profesores	12.91	3.35	13.31	3.42	444.999	< .001
Trato negativo de los profesores	9.87	3.77	8.73	3.38	578.395	< .001
Ayuda amigos/compañeros	5.09	1.97	5.22	1.84	465.802	.19
Ayuda personal escuela	4.31	2.06	4.46	2.03	460.084	.08
Afrontamiento aproximativo	27.10	7.42	29.32	6.87	396.786	< .001
Afrontamiento evitativo	18.73	5.20	20.92	4.95	365.222	< .001
Empatía	49.41	8.76	52.30	8.37	389.675	< .001
Respeto	42.00	5.46	42.39	5.57	464.937	.17
Sociabilidad	28.20	4.46	28.91	4.15	439.033	< .001
Liderazgo	21.38	3.74	21.81	3.71	454.470	.03
Autocontrol	4.53	2.22	4.76	2.29	454.130	.03
Retraimiento	5.16	2.21	5.26	2.24	468.069	.26
Ansiedad/timidez	6.05	1.68	6.58	1.81	398.709	< .001
Altruismo	17.28	3.23	18.38	3.09	383.696	< .001
Conducta antisocial	7.25	5.10	6.57	4.61	515.746	.01
Conducta delictiva	1.30	2.70	.65	1.63	538.129	< .001

Nota. Mdn = mediana; DE = desviación estándar.

**Tabla 2***Diferencias de medianas entre las variables en estudio en relación al sexo y tipo de gestión escolar*

	Gestión pública					
	Varón (n = 673)		Mujer (n = 801)		W	p
	Mdn	DE	Mdn	DE		
Víctima	1.29	1.71	1.30	1.79	270.587	.90
Agresor	1.50	1.99	1.09	1.68	309.341	< .001
Observador	3.90	3.12	4.42	3.30	245.247	< .001
Estudio de los padres	.36	1.42	.61	1.41	240.937	< .001
Implicancia parental	77.45	21.09	80.59	19.79	207.858	.01
Resolución de conflictos	24.81	3.26	25.01	3.71	237.016	.15
Consistencia disciplinar	18.53	3.53	18.69	3.64	244.348	.35
Violencia en el hogar	-.14	1.13	-.15	1.14	271.180	.85
Miedo a ir a la escuela	1.20	.43	1.30	.50	240.873	< .001
Afecta la violencia escolar	1.70	.57	1.69	.54	269.898	.97
Actitud positiva de los profesores	11.20	4.68	12.32	4.52	232.838	< .001
Actitud negativa de los profesores	8.26	3.54	8.50	3.38	255.938	.09
Trato positivo de los profesores	12.50	3.77	13.07	3.56	244.156	< .001
Trato negativo de los profesores	10.26	4.52	8.90	3.61	318.542	< .001
Ayuda amigos/compañeros	4.49	1.85	4.73	1.77	246.880	< .001
Ayuda personal escuela	4.06	4.06	4.41	4.41	239.788	< .001
Afrontamiento aproximativo	25.40	7.78	28.29	7.06	207.918	< .001
Afrontamiento evitativo	18.01	5.46	20.50	5.22	197.038	< .001
Empatía	45.22	11.21	49.93	9.87	202.805	< .001
Respeto	40.01	7.47	41.56	6.46	241.278	< .001
Sociabilidad	26.27	5.91	27.83	5.00	230.656	< .001
Liderazgo	19.78	4.81	21.26	4.35	221.968	< .001
Autocontrol	5.08	2.31	5.45	2.24	242.769	< .001
Retraimiento	5.52	2.16	5.81	2.16	249.244	.01
Ansiedad/timidez	5.91	1.78	6.86	1.91	191.287	< .001
Altruismo	16.31	3.45	17.71	3.23	205.205	< .001
Conducta antisocial	6.69	5.46	6.01	4.93	285.520	.05
Conducta delictiva	2.15	3.94	.93	2.59	318.626	< .001

Nota. Mdn = mediana; DE = desviación estándar.

### **Estudio 3: correlación entre dimensiones del ámbito escolar, familiar, variables individuales y las conductas de *bullying***

Con el objetivo de explorar la asociación entre las variables en estudio se calculó el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados demuestran que, si bien en la mayoría de las relaciones estudiadas las correlaciones son estadísticamente significativas, los coeficientes encontrados son bajos para las variables relacionadas a la conducta frente al acoso.

El coeficiente de Pearson revela la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre el rol del agresor-víctima ( $r = .39, p < .001$ ), el agresor-observador ( $r = .35, p < .001$ ) y la víctima-observador ( $r = .35, p < .001$ ).

En relación al rol del agresor y las variables del contexto familiar, se observa una correlación negativa y estadísticamente significativa, pero baja con la implicación parental ( $r = -.08, p < .01$ ), así como la resolución de conflictos ( $r = -.15, p < .001$ ). El nivel de estudio de los padres presenta una correlación significativa positiva ( $r = .09, p < .001$ ), al igual que la violencia en el hogar ( $r = .14, p < .001$ ). Respecto al contexto escolar, se observa una correlación baja, pero significativa y negativa ( $r = -.07, p < .001$ ) con el compromiso y/o actitudes positivas del docente; correlaciones significativas y positivas con el compromiso y/o actitudes negativas por parte de los docentes ( $r = .12, p < .001$ ); correlaciones significativas y negativas con respecto al buen trato docente ( $r = -.09, p < .001$ ) y positivas con el trato negativo de los docentes ( $r = .24, p < .001$ ). En cuanto a las variables individuales, se observan correlaciones negativas entre el rol de agresor con las conductas socialmente positivas (empatía  $r = -.13, p < .001$ ; respeto  $r = -.16, p < .001$ ; liderazgo  $r = -.12, p < .001$ ; ansiedad/timidez  $r = -.20, p < .001$ ; y altruismo  $r = -.21, p < .001$ ) y correlaciones de forma positiva con coeficientes levemente superiores con las conductas socialmente negativas (antisociales  $r = .35, p < .001$  y delictivas  $r = .23, p < .001$ ).

El rol de víctima correlaciona de forma negativa con la resolución de conflictos a nivel familiar ( $r = -.13, p < .001$ ), presenta una correlación positiva y significativa con el nivel de estudio de los padres ( $r = .15, p < .001$ ) y con situaciones de violencia en el hogar ( $r = .17, p < .001$ ). A nivel escolar presenta una correlación positiva y significativa con el miedo a ir a la escuela ( $r = .20, p < .001$ ) y en cómo les afecta la violencia escolar ( $r = .12, p < .001$ ); también presentan correlaciones positivas y significativas en relación al compromiso y/o actitudes negativas por parte de los docentes ( $r = .14, p < .001$ ) y con el trato negativo de los docentes ( $r = .21, p < .001$ ), en tanto correlacionan significativamente y de modo negativo con el trato positivo de los docentes ( $r = -.070, p < .001$ ). Se observa, además, correlaciones positivas con las conductas de afrontamiento (por aproximación  $r = .10, p < .001$  y por evitación  $r = .13, p < .001$ ) y la conducta de autocontrol ( $r = .16, p < .001$ ). Finalmente se observa que el rol de observador correlaciona de forma positiva pero baja con el nivel de estudio de los padres ( $r = .06, p < .01$ ) y de igual manera, pero con un coeficiente mayor con la presencia de violencia en el hogar ( $r = .14, p < .001$ ). Entre las variables individuales correlaciona de modo positivo con la conducta antisocial ( $r = .18, p < .001$ ).

### **Estudio 4: análisis de correspondencias múltiples - caracterización de los jóvenes de acuerdo con su conducta frente al *bullying***

En concordancia con otros estudios (García-Fernández et al., 2016), se verifica que tanto agresores como víctimas son también observadores, motivo por el cual los roles fueron construidos en función del grado de severidad. A partir de ello, los datos de la muestra bajo estudio se distribuyeron de la siguiente manera (Tabla 3):

**Tabla 3**  
Distribución de jóvenes implicados en las dinámicas de acoso

		Víctimas		
		No implicado	Ocasional	Frecuente
Agresores	No implicado	805	417	94
	Ocasional	380	993	248
	Frecuente	74	219	232

A fin de detectar características similares entre grupos y teniendo en cuenta que las variables de tipo individual se clasifican en categorías *alta*, *media* y *baja*, se utilizó una técnica de análisis de correspondencias múltiples destinada principalmente al estudio de variables categóricas.

Las variables que resultaron de interés fueron principalmente individuales: empatía, respeto, liderazgo, altruismo, ansiedad-timidez, autocontrol, conductas antisociales y delictivas. Entre las variables relacionadas al contexto familiar, solo resultaron relevantes para este análisis la competencia parental de implicación familiar (en relación con la comunicación y experiencia de emociones, compartir actividades de ocio, participación de los padres en actividades escolares, establecimiento de normas) y el nivel de estudio de los padres. Entre los factores escolares de mayor relevancia se encuentran el miedo de ir a la escuela, el trato positivo de los profesores, el compromiso y/o actitud positiva de los profesores, y cómo les afecta la violencia escolar.

Es importante destacar que, como ya se observaba en el análisis descriptivo, los roles ante el acoso no son excluyentes. En el análisis de correspondencia se verifica que las víctimas comparten más características con los no implicados, y los agresores con el grupo denominado víctimas y agresores.

La primera dimensión explica un 25.3% de la variabilidad en los datos (Tabla 4), distingue principalmente agresores y víctimas-agresores de víctimas y no implicados. Las variables que más contribuyen a la discriminación son las conductas socialmente positivas como el respeto, la empatía y el altruismo; a nivel familiar la implicación parental y a nivel escolar el buen trato del docente. Al observar los roles frente a la conducta de *bullying* caracterizados en esta dimensión, se observa que los jóvenes no implicados y víctimas presentan valores medios y altos de respeto, empatía, liderazgo y altruismo así como puntuaciones bajas en relación a la conducta delictiva; valores mayores de implicación parental y puntajes altos en relación al trato y actitudes negativas por parte de los docentes, así como puntajes bajos en relación a la percepción del trato y actitudes positivas por parte de ellos.

En tanto, los jóvenes agresores y víctimas-agresores, presentan puntuaciones medias altas con relación a las conductas antisociales y delictivas, y menores valores en relación a las conductas sociales positivas (respeto, empatía y altruismo). Del mismo modo, se observan niveles medios de implicación parental y bajo puntaje en relación con el trato docente negativo en comparación con las víctimas y los no implicados.

**Tabla 4**  
Valores propios y porcentaje de la varianza

Dimensión	Valores propios	Porcentaje de la varianza %	Porcentaje de la varianza acumulado %
1	.04	25.32	25.32
2	.02	11.15	36.47
3	.01	5.87	42.34
4	.01	4.83	47.17
5	.01	4.39	51.56
6	.00	3.27	54.83
7	.00	2.93	57.76
8	.00	2.77	60.53
9	.00	2.64	63.18
10	.00	2.63	65.80

La segunda dimensión distingue exclusivamente entre víctimas y agresores. Las variables que más contribuyen a la discriminación son autocontrol, retraimiento, ansiedad/timidez, nivel de estudio de los padres, situaciones de violencia en el hogar y cómo les afecta esta situación y el miedo de ir a la escuela. En relación con la conducta de *bullying*, se observa que las víctimas presentan niveles más altos de autocontrol, retraimiento y ansiedad/timidez que los agresores. El nivel de estudio de los padres de las víctimas es mayor que el de los agresores. En relación a las situaciones de violencia en el hogar, esta dimensión distingue entre los jóvenes que han indicado que nunca presenciaron situaciones de violencia de los que respondieron de vez en cuando; las víctimas se encuentran dentro del primer grupo, mientras que los agresores han indicado haber vivido situaciones de violencia de vez en cuando.

Con respecto al miedo de ir a la escuela, las víctimas indican haber sentido miedo algunas veces, mientras que los agresores nunca. Situación similar se presenta ante la pregunta de si la violencia en la escuela los afecta en distintas situaciones; las víctimas se encuentran afectadas en por lo menos algunas

actividades, mientras que los agresores indican no sentirse afectados.

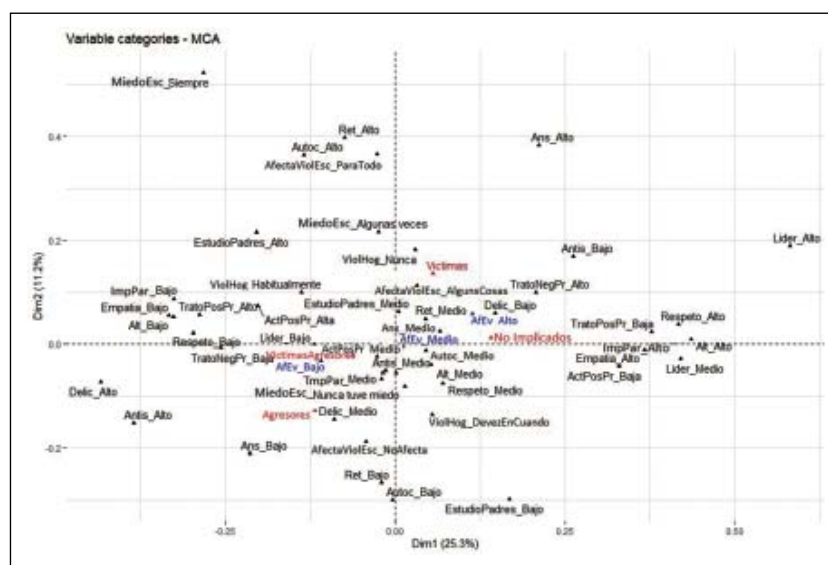
La tercera dimensión no diferencia entre las conductas de acoso, diferencia entre jóvenes con altos valores en conductas delictivas y antisociales, bajos niveles de respeto y ansiedad.

Asimismo, la conducta de afrontamiento, tanto evitativo como aproximativo, no constituye un factor de relevancia para discriminar las dimensiones encontradas en el presente análisis. Su inclusión provoca un acercamiento de los roles víctimas-agresores y no implicados. Sin embargo, debido a la importancia teórica que reviste, se consideró su inclusión como variable suplementaria. Es decir que si bien no participa en la discriminación de las dimensiones, se incluye su distribución para observar su cercanía o lejanía con respecto a los roles de acoso. Siguiendo esta metodología, resultó relevante la conducta de afrontamiento por evitación. En la Figura 1, se observa que las víctimas y no implicados presentan valores medios altos con respecto a esta conducta, mientras que los jóvenes víctimas-agresores y agresores, valores medios más bajos.

Por último, la variabilidad de los datos es muy alta y entre las tres dimensiones alcanzan a explicar un 42.34% de la misma; sin embargo, la tercera

dimensión no discrimina entre las conductas de acoso que quedan caracterizadas por la dimensión 1 y 2 (36.47% de la variabilidad en los datos).

**Figura 1**  
Análisis de correspondencias múltiples, dimensiones 1 y 2



A continuación, se presenta la asociación entre la variable suplementaria rol ante el acoso, y la dimensión del análisis (Tabla 5).

**Tabla 5**  
*Rol ante el bullying*

	<i>Dim 1</i>	<i>Dim 2</i>
Coordenadas		
No implicados	.1405	.0116
Agresores	-.1185	-.1275
Víctimas	.0551	.1360
Víctimas - agresores	-.0624	-.0213
Representación		
No implicados	.5901	.0041
Agresores	.4214	.4881
Víctimas	.1145	.6985
Víctimas - agresores	.5267	.0617

*Nota.* Dim = dimensión.

## Discusiones y conclusiones

El recorrido realizado por las investigaciones que analizan estudios acerca de la temática da cuenta de la necesidad de seguir investigando la problemática del *bullying* explorando factores de protección y de riesgo. Así también, identificando pautas positivas de educación parental y de actuación de los docentes (Garaigordobil, 2017a), a fin de ser más afectivos a la hora de delinear acciones de prevención.

En este sentido, este trabajo se propuso estudiar la prevalencia del *bullying* en función de sus diferentes roles, sexo, edad y gestión escolar; así como determinar en qué medida esta conducta y las variables individuales, escolares y familiares están relacionados entre sí, observando si existen diferencias significativas en función del sexo, la edad y la titularidad de la escuela. Con ello, finalmente, identificar los patrones que definen los roles implicados en esta conducta.

En primer lugar, el trabajo muestra que un 36% de chicos indicaron haber sufrido algún tipo de acoso alguna vez, un 38% indicaron haber acosado al menos una vez y un 9% haber observado algún hecho de acoso. En cuanto a los que indicaron que nunca estuvieron involucrados se observan un 64% como víctimas, 62% como agresores y 91% como observadores. Asimismo, los resultados arrojan que los roles no son excluyentes, en tanto los estudiantes que indicaron ser agresores también habían sido víctimas o espectadores. Lo mismo ocurre para las víctimas y con el grupo de observadores, lo que demuestra un solapamiento de los roles como en otros trabajos (Herrera-López et al., 2017).

Por otro lado, se encontraron algunas diferencias significativas en las variables estudiadas según el sexo y el tipo de gestión escolar. En las escuelas privadas, los varones presentan una mayor implicación en el rol de víctimas y agresores, lo que se explica a partir de que son los chicos quienes más sufren y realizan este tipo de conductas (Chocarro & Garaigordobil, 2019), sin presentar diferencias en el grupo de observadores

con las mujeres. En tanto en las escuelas de gestión pública, el rol de víctimas entre varones y mujeres no resulta significativamente diferente; sin embargo, sí se observan diferencias para el rol de agresor y observador, presentando la primera una valoración superior entre los varones y la segunda entre las mujeres. Estos resultados van en línea con autores que señalan una mayor proporción de varones en el rol de agresores (Larraín & Garaigordobil, 2020).

Con respecto a los factores familiares, se observa que las mujeres de escuelas públicas y privadas presentan una mayor percepción de competencias parentales. Datos que podrían explicarse a partir de que son las jóvenes quienes demandan mayor acompañamiento y/o protección familiar (León et al., 215). Por otro lado, y en relación a las escuelas públicas, culturalmente en los sectores populares se presenta una mayor flexibilidad en el acompañamiento de los padres en relación a los hijos varones (Gallegos-Guajardo et al., 2016). Asimismo, son las mujeres quienes evidencian un mayor temor de asistir a la escuela ante situaciones de violencia; señalan haber recibido un trato positivo por parte de los docentes y perciben más actitudes positivas. En tanto, las mujeres de escuelas públicas señalan sentirse más acompañadas por parte de sus compañeros y docentes ante situaciones de violencia. Más allá de las diferencias, estos resultados confirman la importancia que cobra el apoyo de los pares y profesores en la escuela ante situaciones de victimización (Miranda et al., 2018).

También se ha detectado en escuelas públicas y privadas, diferencias entre varones y mujeres en casi la mayoría de las variables individuales analizadas en coincidencia con otros estudios. En general, las mujeres presentan mayores puntuaciones en habilidades socialmente positivas (Caballero et al., 2018; Gómez-Tabares & Narváez, 2020; Zych et al., 2018) y menores en conductas socialmente negativas en comparación con los varones (Garaigordobil & Maganto, 2016). Estas diferencias pueden estar relacionadas con estereotipos de género y patrones



culturales, es decir, a un conjunto de comportamientos esperados tanto para hombres como para mujeres en nuestro contexto.

Por otra parte, se advierte una relación estadísticamente significativa y teóricamente prevista entre las variables en estudio, aunque con valores de magnitud bajos, por lo que deben ser vistos con precaución. Aun así, se observa que los adolescentes que participan como agresores perciben poca implicancia parental (Garaigordobil & Machimbarrena, 2017); mientras que las víctimas y agresores perciben un estilo de resolución de conflictos negativo a nivel familiar (Machimbarrena et al., 2019). Además, la presencia de violencia a nivel familiar resulta significativa para víctimas, agresores y observadores, lo cual advierte sobre el riesgo que corren los adolescentes al tener más probabilidades de estar expuestos a la agresión y victimización (Xia et al., 2018).

En sintonía con otros estudios, se constata que el miedo a ir a la escuela no presenta relación con la conducta agresora, pero sí para las víctimas quienes se sienten afectadas por la violencia escolar (García & Ascensio, 2015). Igualmente, tanto los jóvenes perpetradores como las víctimas no sienten un buen trato ni sienten el compromiso de los docentes (Garcés-Prettel et al., 2020; Miranda et al., 2019).

Al mismo tiempo, se encontró que los implicados como agresores presentan mayor cantidad de conductas antisociales y delictivas y menos conductas socialmente positivas (Moreno et al., 2019). Por otro lado, las víctimas utilizan estrategias de afrontamiento en mayor medida improductivas o evitativas (Nacimiento et al., 2017); mientras que los observadores presentan mayor cantidad de conductas antisociales (Garaigordobil, 2017a). Este último dato advierte la necesidad de implementar tempranamente a nivel escolar programas psicoeducativos de prevención e intervención de la conducta antisocial, ya que no son solo las víctimas y/o agresores quienes presentan estas conductas (Garaigordobil, & Maganto, 2016).

En referencia al objetivo principal, se diferenciaron dos dimensiones que permiten identificar los factores vinculados a los roles implicados en el *bullying*. La primera dimensión distingue, principalmente, víctimas y no implicados de agresores y víctimas-agresores. Concretamente, el análisis de los grupos tanto de víctimas como no implicados se caracteriza por presentar, en la misma dirección que otros estudios, mayor cantidad de conductas socialmente positivas (Mendoza et al., 2015; Mendoza & Maldonado, 2017), percibir más el compromiso y acompañamiento de los padres en su desarrollo (Samper-García et al., 2015), así como dar cuenta del poco compromiso docente y del maltrato que sienten por parte de los docentes (Sulkowski & Simmons, 2018). Estos datos advierten sobre la importancia que cobran familia y escuela como ámbitos importantes para la socialización y para el aprendizaje e interiorización de modelos, valores, normas y principios que estimulan e influyen directamente en el desarrollo personal y social de los adolescentes (Mestre, 2014). En relación a las víctimas, estos hallazgos podrían sugerir que tienen cierta capacidad para comprender y responder empáticamente a las experiencias afectivas de sus pares (Moreno et al., 2019), así como de responder de modo altruista sin esperar una recompensa directa (Gómez-Tabares & Narváez, 2020). Dato que se contrapone a otros trabajos (Da Silva et al., 2019), por lo que sugiere una mayor profundización.

El grupo de agresores y agresores-víctimas presenta mayor cantidad de conductas antisociales/delictivas y menos conductas sociales positivas (Caballero et al., 2018; Mendoza & Maldonado, 2017). Ello da cuenta del poco compromiso y acompañamiento de sus padres y poca o nula percepción con respecto al trato docente negativo. Estos resultados permiten inferir, por un lado, que las relaciones negativas de los adolescentes con sus padres inciden en el desarrollo de una respuesta empática, lo que a su vez potencia la participación de estos en agresiones contra sus compañeros (Jiménez & Estévez, 2017). Por otro lado que, cuando los docentes modelan una conducta de maltrato, los

estudiantes aprenden que la agresión es una forma aceptable de relacionarse con los otros en el aula (Simón Saiz et al., 2019).

La segunda dimensión distingue exclusivamente entre jóvenes víctimas y agresores. Coincidentemente, con otras investigaciones las víctimas, en comparación con los agresores, se caracterizan por presentar niveles más altos de autocontrol y de dimensiones inhibitorias de la socialización (retraimiento y ansiedad/timidez) (Caballero et al., 2018; Mendoza & Maldonado, 2017), un mayor nivel de estudio de los padres (Hoyos et al., 2008), temor de ir a la escuela algunas veces y se encuentran afectadas en algunas actividades por la violencia en la escuela (UNESCO, 2019). Esto indica que la asociación entre violencia en la escuela y el estilo de socialización provoca un sentimiento de soledad y aislamiento social que dificultaría, en gran medida, su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes (Polo, 2015). Además, que un mayor nivel educativo de los padres les permite valorar de manera más decidida la importancia del problema y sus principales consecuencias. Sin embargo, esto no concuerda con investigaciones que refieren que cuanto mayor es el nivel de escolaridad de las madres, mayores son las chances de los hijos de ser agresores (Malta et al., 2017). En tanto los agresores, en comparación con las víctimas, han vivido situaciones de violencia familiar, por lo que serían más propensos a desarrollar un aprendizaje de la violencia e identificarían la violencia como una forma eficaz de resolver sus problemas (Xia et al., 2019).

Finalmente, en cuanto a las limitaciones de este estudio, es importante mencionar que, si bien el proceso de administración de los instrumentos fue anónimo y los índices de fiabilidad obtenidos en las escalas fueron aceptables, las respuestas de los adolescentes en este tipo de instrumentos pueden estar sujetas a efectos de deseabilidad social y de sesgos. Por tal motivo, sería importante comparar diferentes instrumentos de recolección de información para definir sus ventajas y limitaciones y así dar

cuenta de las relaciones entre las variables en estudio, así como podría contrastarse la información a partir de la evaluación que realicen los padres y/o docentes sobre la temática. Por otro lado, se tendrá en cuenta que se trata de un estudio transversal por lo que sería conveniente realizar un estudio longitudinal para establecer relaciones causales entre las variables analizadas.

No obstante, los resultados contribuyen a la comprensión de los complejos procesos que se derivan en situaciones de *bullying*. Se intentó demostrar que esta problemática supera la dimensión de las características individuales, centradas solo en la tipificación de adolescentes agresores y/o víctimas, entendiéndose que los contextos a los que están expuestos los adolescentes contribuyen a la participación o no en situaciones de violencia. El desarrollo de una cultura de la no violencia implica la participación de diferentes actores y espacios en su producción (Estévez et al., 2020), por lo que futuras líneas de investigación deberían proponer intervenciones psicoeducativas atendiendo a un trabajo conjunto y coherente entre adolescentes, familia e institución educativa evaluando los efectos de estas intervenciones con la intencionalidad de prevenir este fenómeno y contribuir a mejorar la calidad de los vínculos entre pares.

### **Conflicto de intereses**

El autor del presente artículo declara no tener ningún conflicto de intereses relacionado a la evaluación y publicación de los resultados encontrados.

### **Responsabilidad ética**

En esta investigación se evaluaron los factores individuales, familiares y escolares comprometidos en la conducta de *bullying* en adolescentes. La información recopilada no permite la identificación de las personas y su uso para fines académicos fue informado y aceptado por los voluntarios. Esto se hizo

realizó a través de un consentimiento informado en el que se explicaba el propósito de la investigación y los datos a ser recolectados. La información fue sistematizada en una base de datos electrónica manejada únicamente por los autores de la investigación. Cuenta con el aval del comité de ética de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

## Referencias

- Ávila-Toscano, J., Álvarez, E., Rambal-Rivaldo, L., & Vargas-Delgado, L. (2021). Importancia de los estilos de socialización parental en los roles del acoso entre pares. *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(1), 203-215. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.13>
- Bayot, A., & Hernández, J. (2008). *Escala de Competencia Parental Percibida (versión hijos/as)*. Editorial CEPE.
- Betancourt, M., & Londoño, C. (2017). Factores sociodemográficos y psicosociales que diferencian la conducta prosocial y el acoso escolar en jóvenes. *Informes Psicológicos*, 17(1), 159-176. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a09>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-Nuture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101(4), 568. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Bulcão, L., Wendt, G. W., Da Silva, M., & De Lima, I. I. (2016). Habilidades sociais e *bullying* em adolescentes. *Temas em Psicologia*, 24(1), 251-259.
- Bussey, K., Quinn, C., & Dobson, J. (2015). The Moderating Role of Empathic Concern and Perspective Taking on the Relationship Between Moral Disengagement and Aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 10-29. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0010>
- Caballero, S. V., Contini, N., Lacunza, A. B., Mejail, S., & Coronel, P. (2018). Habilidades sociales, comportamiento agresivo y contexto socioeconómico. Un estudio comparativo con adolescentes de Tucumán (Argentina). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy*, 53, 183-203.
- Cardozo, G., Dubini, P., & Lorenzino, L. (2017). *Bullying y cyberbullying*: un estudio comparativo con adolescentes escolarizados. *Revista Mexicana de Psicología*, 34(2), 101-109.
- Carvalho, H. (2008). *Análise multivariada de dados qualitativos: Utilização da análise de correspondências múltiplas com o SPSS*. Edições Sílabo.
- Carrascosa, L., Buelga, S., & Cava, M. (2018). Relaciones entre la violencia hacia los iguales y la violencia filio-parental. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 15, 98-109. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.10459>
- Carrascosa, L., Clemente, A. J., Iranzo, B., & Ortega-Barón, J. (2019). Relaciones entre las actitudes sexistas, la comunicación familiar y la agresión hacia los iguales. *Revista INFAD de Psicología «International Journal of Developmental and Educational Psychology»*, 2(1), 201-210. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1432>
- Casullo, M. M. (1998). *Adolescentes en riesgo: identificación y orientación psicológica*. Paidós.
- Chávez-Becerra, M., & Aragón-Borja, L. E. (2017). Habilidades sociales y conductas de *bullying*. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 21-31. <https://doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.3.1.2017.41.21-37>
- Chocarro, E., & Garaigordobil, M. (2019). *Bullying y cyberbullying*: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57-71. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSII7-2.bcds>
- Da Silva, J. L., Komatsu, A. V., Zequinão, M. A., Pereira, B. O., Wang, G. Y., & Silva, M. A. I. (2019). Bullying, Social Skills, Peer Acceptance, and Friendship among Students in School Transition. *Estudos de Psicologia*, 36, e180060. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180060>
- De Castro, E., Leite, A., Nascimento, W. W., Nunes, F. A., & De Sales, F. (2018). Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 27(1), e5500016. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-0707201805500016>
- De Oliveira, W. A., Da Silva, J. L., Alves, R., Caravita, S. C. S., & Iossi, M. A. (2019). Family Variables and

- Bullying among Brazilian Adolescents: A Mixed Study. *Behavioral Psychology*, 27(1), 41-53.
- Estévez, E., Jiménez, T., & Moreno, D. (2018). Aggressive Behavior in Adolescence as a Predictor of Personal, Family, and School Adjustment Problems. *Psicothema*, 30(1), 66-73. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.294>
- Estévez, Y., Llivina, M. J., Bulgado, D. Rodney, Y., & Disla, P. M. (2020). *La prevención y corrección-compensación de las secuelas que originan en el estudiantado las situaciones de violencia*. Editorial Universitaria Pedagógica Varona. [https://es.unesco.org/sites/default/files/folleto\\_2\\_la\\_preencion-web.pdf](https://es.unesco.org/sites/default/files/folleto_2_la_preencion-web.pdf)
- Fabián, E. (2017). *Bullying* escolar y funcionalidad familiar en estudiantes de la ciudad de Huancayo. *Horizonte de la Ciencia*, 7(12), 147-160.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent Coping. Advances in Theory, Research and Practice* (2.<sup>a</sup> ed.). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203938706>
- Gallegos-Guajardo, J., Ruvalcaba-Romero, N. A., Castillo-López, J., & Ayala-Díaz, P. C. (2016). Funcionamiento familiar y su relación con la exposición a la violencia en adolescentes mexicanos. *Acción Psicológica*, 13(2), 69-78. <https://doi.org/10.5944/Ap.13.2.17810>
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales*. TEA.
- Garaigordobil, M. (2017a). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Garaigordobil, M. (2017b). Psychometric Properties of the Cyberbullying Test, a Screening Instrument to Measure Cybervictimization, Cyberaggression, and Cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(23), 3556-3576. <https://doi.org/10.1177/0886260515600165>
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. M. (2017). Stress, Competence, and Parental Educational Styles in Victims and Aggressors of Bullying and Cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335-340. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.258>
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2016). Conducta antisocial en adolescentes y jóvenes: prevalencia en el País Vasco y diferencias en función de variables socio-demográficas. *Acción Psicológica*, 13(2), 57-68.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. (2013). Self-Esteem, Empathy and Aggressive Behavior in Adolescent Victims of Bullying «Face-to-Face». *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40. <https://doi.org/10.3390/ejihpe3010003>
- Garaigordobil, G., Mollo-Torrico, J., & Larrain, E. (2018). Prevalencia de *bullying* y *cyberbullying* en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(3), 1-18. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11301>
- Garcés-Prettel, M., Santoya-Montes, Y., & Jiménez-Orsorio, J. (2020). Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar. *Comunicar*, 63(28), 77-86. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-07>
- García, M. V., & Ascensio, C. A., (2015). *Bullying* y violencia escolar: Diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.
- García-Fernández, C., Romera-Félix, E., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el *bullying* y el *cyberbullying*: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbc>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31(3), 979-989. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: Medición del constructo y su relación con los roles del *bullying*. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Gómez-Tabares, A., & Narváez, M. (2020). Tendencias prosociales y su relación con la empatía y la

- autoeficacia emocional en adolescentes en vulnerabilidad psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 125-147. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78430>
- Healy, K. L., Sanders, M. R., & Iyer, A. (2015). Parenting Practices, Children's Peer Relationships and Being Bullied at School. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 127- 140. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9820-4>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). *Bullying y cyberbullying* en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2018). *Bullying y ciberbullying* en Latinoamérica: un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125-155.
- Hoyos, O. L., Aparicio, J. A., Romero, L. M., Valega, S. J., & Olmos, K. (2008). Creencias de padres y madres acerca del maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 38-61. <https://doi.org/10.17227/01203916.7570>
- Jiménez, T., & Estévez, E. (2017). School Aggression in Adolescence: Examining the Role of Individual, Family and School Variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(3), 251-260. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Kornblit, A., Adaszko, D., Mendes, A., Di, P., & Camarotti, A. (2008). Manifestaciones de violencia en la escuela media. En A. Kornblit (Ed.), *Violencia escolar y climas sociales*. Biblos.
- Laca, F. A. V., Pérez-Verduzco, G., Luna, A. C. A., Carrillo-Ramírez, E., & Garaigordobil, M. (2020). Propiedades psicométricas del Test *Cyberbullying* en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 20(2), 1-19. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n2.30103>
- Larrain, E., & Garaigordobil, M. (2020). El Bullying en el País Vasco: prevalencia y diferencias en función del sexo y la orientación-sexual. *Clínica y Salud*, 31(3), 147-153. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a19>
- León, B., Felipe, E., Polo, M. I., & Fajardo, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de *bullying*. *Anales de Psicología*, 31(2), 600-606. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.156391>
- León-Moreno, C., & Musitu-Ferrer, D. (2019). Estilos de comunicación familiar, autoconcepto escolar y familiar, y motivación de venganza en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 51-58. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.316>
- López, L., & Ramírez, A. (2017). Estilos educativos familiares y acoso escolar: un estudio en la comunidad autónoma de La Rioja (España). *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227155>
- Ma, H. K., & Leung, M. C. (1991). Altruistic Orientation in Children: Construction and Validation of the Child Altruism Inventory. *International Journal of Psychology*, 26(6), 745-759. <https://doi.org/10.1080/00207599108247163>
- Machimbarrena, J., González-Cabrera, J., & Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el *bullying* y el *ciberbullying*: una revisión sistemática. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 37-56. <https://doi.org/10.11144/doi:10.11144/Javerianacali.PPSII17-2.vfrb>
- Malta, F., Da Silva, J. L., De Oliveira, W. A., Do Prado, R. R., Carvalho, M., & Iossi, M. A. (2017). A prática de *bullying* entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(9), 2939-2948. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12762017>
- Mantero-Carretero, C., & Cervelló-Gimeno, E. (2019). Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de *bullying*. *Estudios sobre Educación*, 37, 135-157. <https://doi.org/10.15581/004.37.135-157>
- Martorell, M. C., & González, E. (1994, 21-24 de setiembre). *Cuestionario de Conducta prosocial (CCP)* y *Cuestionario de Conducta antisocial (CCA)*. IV Congreso de Evaluación Psicológica, Santiago de Compostela, España.

- Mendoza, B. (2017). Prácticas de crianza y acoso escolar: descripción en alumnado de educación básica. *Innovación Educativa*, 17(24), 125-141.
- Mendoza, B., & Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *CIENCIA ergo-sum*, 24(2), 109-116.
- Mendoza, B., Morales, T., & Arriaga, Y. (2015). Variables proximales relacionados con violencia escolar y *bullying* en alumnado de bachillerato. *Psychology, Society & Education*, 7(2), 185-200. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v7i2.532>
- Mendoza, B., Rojas, C., & Barrera, A. (2017). Rol de participación en *bullying* y su relación con la ansiedad. *Revista Perfiles Educativos*, 39(158), 38-51.
- Mestre, V. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 115-134.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., Richaud, M. C., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-4.eeaa>
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., & Ortúzar, H. (2019). *Bullying* en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001>
- Miranda, R., Oyanedel, J., & Torres, J. (2018). Efectos del apoyo familiar, amigos y de escuela sobre el *bullying* y bienestar subjetivo en estudiantes de nivel secundario de Chile y Brasil. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 8(1), 89-97. <https://doi.org/10.18259/acs.2018010>
- Moos, R. H. (1993). *Coping Responses Inventory*. Psychological Assessment Resources.
- Moratto, N., Cárdenas, N., & Berbesí, D. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 63-72.
- Moreno, C. B., Segatore, A. J., & Tabullo, M. E. (2019). Empatía, conducta prosocial y *bullying*. Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre Educación*, 37, 113-134. <https://doi.org/10.15581/004.37.113-134>
- Nacimiento, L., Rosa, I., & Mora-Merchán, J. A. (2017). Valor predictivo de las habilidades metacognitivas en el afrontamiento en situaciones de *bullying* y *cyberbullying*. *Informes Psicológicos*, 17(2), 135-158. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a08>
- Nieto, B., Pino, M., & Domínguez, V. (2017). Violencia escolar en la adolescencia: diferencias por género, edad y tipo de centro. *Revista INFAD de Psicología «International Journal of Developmental and Educational Psychology»*, 2(1), 179-186. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.930>
- Nocontentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, Family Characteristics and Bullying Behavior: A Systematic Review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
- Ongarato, P., De la Iglesia, G., Stover, J. B., & Fernández, M. (2009). Adaptación de un Inventario de Estrategias de Afrontamiento para Adolescentes y Adultos. *Anuario de Investigaciones*, 16, 383-391.
- Ordóñez, M., & Prado-Cabrera, K. (2019). *Bullying* y *cyberbullying* escolar en niños y jóvenes adolescentes: un estudio de caso. *Maskana*, 10(2), 32-41. <https://doi.org/10.18537/mskn.10.02.04>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2019). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Orozco, A. E., & Mercado, M. R. (2019). Impacto multifacético del ambiente familiar en situaciones de violencia escolar en hombres y mujeres. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, e192847. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019012847>
- Paredes, P., Toapanta, I., & Bravo, A. (2018). *Bullying* entre adolescentes, una problemática creciente. *Revista Científica INSPILIP*, 2(2), 1-15.
- Pérez, A. M. (2017). *Bullying* e *cyberbullying*: hoja de ruta y principales retos para la intervención. *Pensar, Revista*

- de Ciencias Jurídicas*, 22(1), 34-58. <https://doi.org/10.5020/2317-2150.2017.6622>
- Polo, M. I. (2015). Análisis de la socialización sobre perfiles de la dinámica *bullying*. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1117-1128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.aspd>
- R Core Team. (2019). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Resett, S. (2020). Definiciones y niveles de *bullying* en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 16(32), 7-23. <https://doi.org/10.46553/RPSI.16.32.2020.p7-23>
- Reyes, A. C., Valdés, A. A., Vera, J. A., & Alcántar, C. (2018). Efectos del maltrato docente en el acoso escolar entre pares. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.emda>
- Rodney, Y. R., Bulgado, D., Estévez, Y., Llivina, M. J., & Disla, P. M. (2020). *La violencia como fenómeno social*. Editorial Universitaria Pedagógica Varona. [https://es.unesco.org/sites/default/files/folleto\\_1\\_la\\_violencia\\_como\\_fenomeno\\_social\\_-\\_web.pdf](https://es.unesco.org/sites/default/files/folleto_1_la_violencia_como_fenomeno_social_-_web.pdf)
- Romero-Abrio, A., Villareal-González, M., Callejas-Jerónimo, J., Sánchez-Sosa, J., & Musitu, G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113. <https://doi.org/10.25009/pys.v29i1.2572>
- Samper-García, P., Mestre-Escrivá, V., Malonda-Vidal, E., & Mesurado B. (2015). Victimización en la escuela: relación de la crianza y variables funcionales-disfuncionales del desarrollo. *Anales de Psicología*, 31(3), 849-858 <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.173291>
- Sánchez, M., Zagalaz, M. L., & Cachón, J. (2018). Análisis de las conductas violentas en la escuela en función del género y el tipo de centro. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(1), 16-29. <https://doi.org/10.30827/Digibug.49834>
- Seisdedos, N. (1988). *Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (A-D)*. TEA.
- Silva, F., & Martorell, M. (1991). La Batería de Socialización: nuevos datos sobre estructura y red nomológica. *Psychological Assessment*, 7(3), 349-367.
- Simón Saiz, M. J., Fuentes, R. M., Garrido, M., Serrano, M. D., Larrañaga, M. E., & Yubero, S. (2019). Factores personales y sociales que protegen frente a la victimización por *bullying*. *Enfermería Global*, 18(2), 1-24. <https://doi.org/10.6018/eglobal.18.2.345931>
- Sulkowski, M., & Simmons, J. (2018). The Protective Role of Teacher-Student Relationships Against Peer Victimization and Psychosocial Distress. *Psychology in the School*, 55(2), 137-150. <https://doi.org/10.1002/pits.22086>
- Tocai, I., & Chipea, F. (2015). Family Influences in Bullying Behavior. *Annals of University of Oradea, Fascicle Sociology - Philosophy & Social Work*, 4(1), 59-72.
- Valdés-Cuervo, Á. A., Martínez-Ferrer, B., & Carlos-Martínez, E. A. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 33-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>
- Valdés-Cuervo, Á. A., Tánori-Quintana, J., Sotelo-Quiñonez, T. I., & Ochoa-Arreola, J. A. (2018). Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 109-120. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pdcs>
- Xia, Y., Li, S., & Liu, T. H. (2018). The Interrelationship between Family Violence, Adolescent Violence, and Adolescent Violent Victimization: An Application and Extension of the Cultural Spillover Theory in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(2), 371. <https://doi.org/10.3390/ijerp15020371>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different Bullying and Cyberbullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>

Griselda Cardozo

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Unidad Ejecutora CONICET, Argentina.

Doctora en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados del CINDE, Universidad de Manizales, Red Clacso. Profesora titular de la cátedra Psicología Evolutiva de la Adolescencia y Juventud. Investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas, Unidad Ejecutora CONICET.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1227-3255>

[griseldacardozo656@hotmail.com](mailto:griseldacardozo656@hotmail.com)