



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Medicina

Unidad de Posgrado

**Características asociadas a victimización escolar  
(bullying) entre estudiantes de colegios secundarios en  
Huamanga y Sicuani 2015**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Doctora en Ciencias de la  
Salud

**AUTOR**

Isabel AMEMIYA HOSHI

**ASESOR**

Dra. Zully Luz ACOSTA EVANGELISTA

Lima, Perú

2022



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Amemiya I. Características asociadas a victimización escolar (bullying) entre estudiantes de colegios secundarios en Huamanga y Sicuani 2015 [Tesis de doctorado]. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Medicina, Unidad de Posgrado; 2022.

---

## Hoja de Metadatos complementarios

<b>Datos de autor</b>	
Nombres y apellidos	ISABEL AMEMIYA HOSHI
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	07220540
URL de ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0002-5502-4785">https://orcid.org/0000-0002-5502-4785</a>
<b>Datos de asesor</b>	
Nombres y apellidos	ZULLY LUZ ACOSTA EVANGELISTA
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08199506
URL de ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0002-2005-4116">https://orcid.org/0000-0002-2005-4116</a>
<b>Datos del jurado</b>	
<b>Presidente del jurado</b>	
Nombres y apellidos	MARTHA BRÍGIDA MARTINA CHÁVEZ
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07880214
<b>Miembro del jurado 1</b>	
Nombres y apellidos	CECILIA GRACIELA RURI SOGI UEMATSU
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	10143433
<b>Miembro del jurado 2</b>	
Nombres y apellidos	JULIA ROSA PISCOYA SARA
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07215466
<b>Datos de investigación</b>	
Línea de investigación	NO APLICA
Grupo de investigación	NO APLICA
Agencia de financiamiento	SIN FINANCIAMIENTO
Ubicación geográfica de la investigación	Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Año o rango de años en que se realizó la investigación	2015
URL de disciplinas OCDE	<b>Salud pública, Salud ambiental</b> <a href="https://purl.org/pe-epo/ocde/ford#3.03.05">https://purl.org/pe-epo/ocde/ford#3.03.05</a> <b>Ética</b> <a href="https://purl.org/pe-epo/ocde/ford#3.03.13">https://purl.org/pe-epo/ocde/ford#3.03.13</a> <b>Ciencias de la salud</b> <a href="https://purl.org/pe-epo/ocde/ford#3.03.00">https://purl.org/pe-epo/ocde/ford#3.03.00</a>



# Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA

## FACULTAD DE MEDICINA

Vicedecanato de Investigación y Posgrado

SECCION DOCTORADO



### ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE DOCTOR

En la ciudad de Lima, a los veinticuatro días, del mes de noviembre del año dos mil veintidós, siendo las 10:00 am, ante el Jurado de sustentación, bajo la Presidencia de la **Dra. MARTHA BRÍGIDA MARTINA CHÁVEZ**, y los Miembros del mismo:

- |  |                   |
|--|-------------------|
| ❖ <b>DRA. MARTHA BRÍGIDA MARTINA CHÁVEZ</b>      | <b>PRESIDENTE</b> |
| ❖ <b>DRA. CECILIA GRACIELA RURI SOGI UEMATSU</b> | <b>MIEMBRO</b>    |
| ❖ <b>DRA. JULIA ROSA PISCOYA SARA</b>            | <b>MIEMBRO</b>    |
| ❖ <b>DRA. ZULLY LUZ ACOSTA EVANGELISTA</b>       | <b>ASESORA</b>    |

La postulante al grado de Doctora es **MAGISTER EN MEDICINA**, doña: **ISABEL AMEMIYA HOSHI**, procedió a la exposición y defensa pública de su tesis titulada: "**CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A VICTIMIZACIÓN ESCOLAR (BULLYING) ENTRE ESTUDIANTES DE COLEGIOS SECUNDARIOS EN HUAMANGA Y SICUANI 2015**" para optar el grado Académico de Doctora en Ciencias de la Salud.

Concluida la exposición, se procedió a la evaluación correspondiente, la cual obtuvo la siguiente calificación: "**B**" **MUY BUENO 18 (DIECIOCHO)** a continuación la Presidenta del Jurado recomienda que la Facultad de Medicina, proponga que se le otorgue a la Magister: **ISABEL AMEMIYA HOSHI**, el Grado Académico de **DOCTORA EN CIENCIAS DE LA SALUD**.

Se expide la presente acta en digital y siendo las 11:16 am. se da por concluido el acto académico de sustentación.

**DRA. MARTHA BRÍGIDA MARTINA CHÁVEZ**  
PRESIDENTE DEL JURADO DE SUSTENTACIÓN

**DRA. CECILIA GRACIELA RURI SOGI UEMATSU**  
MIEMBRO DEL JURADO DE SUSTENTACIÓN

**DRA. JULIA ROSA PISCOYA SARA**  
MIEMBRO DEL JURADO DE SUSTENTACION

**DRA. ZULLY LUZ ACOSTA EVANGELISTA**  
ASESORA DE LA TESIS



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**  
Universidad del Perú, Decana de América  
Facultad de Medicina  
**Vicedecanato de Investigación y Posgrado**



## INFORME DE EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD

El Vicedecano de Investigación y Posgrado y Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, deja constancia que:

La tesis ( X ) Proyecto de investigación ( ) o trabajo de investigación ( )

Titulada :

### **CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A VICTIMIZACIÓN ESCOLAR (BULLYING) ENTRE ESTUDIANTES DE COLEGIOS SECUNDARIOS EN HUAMANGA Y SICUANI 2015**

Presentada/o por El/La Mg: **ISABEL AMEMIYA HOSHI**

Para optar el Grado de Doctor ( X )  
Grado de Magister ( )  
Título de Segunda Especialidad ( )  
Diplomado ( )

Ha sido sometida/o a evaluación de originalidad, con el programa informático de similitudes Software TURNITIN con Identificador de la entrega **Nº 1918795939**

En la configuración del detector se excluyeron:

- Textos entrecomillados
- Bibliografía
- Cadenas menores de 40 palabras
- Anexos

**El resultado final de similitudes fue del 10%**

Por lo tanto, el documento arriba señalado cumple con los criterios de originalidad requeridos.

Operador del software: **Dra. Alicia Jesús Fernández Giusti** (TURNITIN)

Lima, 05 de diciembre de 2022.



**UNMSM**

Firmado digitalmente por  
FERNÁNDEZ GIUSTI, VDA DE PELLA  
Alicia Jesus FAU 20148092282 soft  
Motivo: Soy el autor del documento  
Fecha: 07.12.2022 09:27:49 -05:00

**Dra. ALICIA JESÚS FERNÁNDEZ GIUSTI**  
Vicedecana  
Vicedecanato Académico de Investigación y Posgrado

## Página de dedicatoria y agradecimiento

A mis dos amores: Willy mi esposo y Ana Fernanda mi hija, por estar siempre conmigo, con amor, apoyo y comprensión para el logro de esta meta.

Mi especial agradecimiento al Dr. Miguel Oliveros y nuestro común amigo Armando Barrientos que perdimos tempranamente; por su acompañamiento, ayuda constante, motor y enseñanzas de vida.

A la Dra. Zully Acosta E. mi asesora, compañera, amiga, hermana y gran profesional, ejemplo de trabajo, responsabilidad y dedicación.

## ÍNDICE GENERAL

<b>Página de aceptación o veredicto de la Tesis por los miembros del Jurado Examinador</b>	<b>II</b>
<b>Página de dedicatoria y agradecimiento</b>	<b>III</b>
<b>ÍNDICE GENERAL</b>	<b>IV</b>
<b>Lista de tablas</b>	<b>VI</b>
<b>Lista de figuras</b>	<b>VII</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>VIII</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>X</b>
<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN</b>	<b>- 1 -</b>
1.1 Situación problemática	- 1 -
1.2 Formulación del Problema	- 4 -
1.3 Justificación teórica	- 4 -
1.4 Justificación práctica	- 5 -
1.5 Objetivos	- 6 -
1.5.1 <i>Objetivo general</i>	- 6 -
1.5.2 <i>Objetivos específicos</i>	- 6 -
<b>CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO</b>	<b>- 7 -</b>
2.1 Marco filosófico o epistemológico de la investigación	- 7 -
2.1.1 <i>El acoso escolar, fenómeno antiguo</i>	- 7 -
2.1.2 <i>Diversas perspectivas teóricas alrededor del comportamiento agresivo (intimidación) en el bullying escolar</i>	- 8 -
2.1.3 <i>Diversas perspectivas teóricas alrededor de la victimización escolar</i>	- 13 -
2.2 Antecedentes de investigación	- 14 -
2.2.1 <i>Prevalencia de victimización</i>	- 14 -
2.2.2 <i>Factores de riesgo personal asociados a victimización</i>	- 15 -
2.2.3 <i>Factores de riesgo de la familia asociados a victimización</i>	- 17 -
2.2.4 <i>Factores de riesgo escolar y de los profesores asociados a victimización</i>	- 18 -
2.2.5 <i>Factores de riesgo social asociados a victimización</i>	- 23 -
2.2.6 <i>Factores de riesgo asociados a victimización severa</i>	- 23 -
2.3 Bases Teóricas	- 26 -
2.3.1 <i>La adolescencia</i>	- 26 -
2.3.2 <i>Conductas de riesgo en la adolescencia y modelo de desarrollo social</i>	- 27 -

2.3.3	<i>Acoso escolar (Bullying)</i> .....	- 29 -
2.3.4	<i>Tipos de bullying y características asociadas</i> .....	- 31 -
2.3.5	<i>El género en la violencia</i> .....	- 33 -
2.3.6	<i>Instrumentos de evaluación de la agresión, la victimización escolar</i> .....	- 35 -
2.3.7	<i>Instrumentos de evaluación del nivel de severidad del bullying</i> .....	- 37 -
<b>CAPITULO 3: METODOLOGÍA</b> .....		<b>- 47 -</b>
3.1	Tipo y diseño de la investigación.....	- 47 -
3.2	Unidad de análisis: .....	- 47 -
3.3	Población y muestra del estudio .....	- 47 -
3.4	Técnica e Instrumentos de recolección de datos .....	- 50 -
3.5	Plan de Análisis de datos .....	- 51 -
3.6	Aspectos Ético .....	- 50 -
3.7	Hipótesis y variables .....	- 53 -
3.6.1	<i>Hipótesis general</i> .....	- 53 -
3.6.2	<i>Hipótesis específicas</i> .....	- 53 -
3.6.3	<i>Identificación de Variables</i> .....	- 53 -
3.6.2	<i>Operacionalización de Variables</i> .....	- 55 -
<b>CAPITULO 4: RESULTADOS Y DISCUSION</b> .....		<b>- 58 -</b>
4.1	Presentación de resultados .....	- 58 -
4.2	Discusión de resultados.....	- 68 -
4.2.1	<i>Prevalencia y formas de victimización y victimización severa</i> .....	- 68 -
4.2.2	<i>Características personales, familiares y educativas asociadas a victimización escolar y victimización severa</i> .....	- 72 -
<b>CONCLUSIONES</b> .....		<b>- 80 -</b>
<b>RECOMENDACIONES</b> .....		<b>- 81 -</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....		<b>- 83 -</b>
<b>ANEXOS</b> .....		<b>- 104 -</b>

**Lista de tablas**

**Tabla 1.** Distribución de la muestra de estudiantes de secundaria según colegio seleccionado en Huamanga y Sicuani – 2015

**Tabla 2.** Resumen de la operacionalización de variables

**Tabla 3.** Estudiantes encuestados según ciudad y tipo de colegio. Huamanga y Sicuani– 2015

**Tabla 4.** Estudiantes encuestados según grupos de edad y sexo. Huamanga y Sicuani– 2015

**Tabla 5.** Características personales y familiares asociadas a victimización escolar en estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani 2015

**Tabla 6.** Características educativas asociadas a victimización escolar en estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani 2015

**Tabla 7.** Características asociadas a victimización escolar en estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani- 2015

**Tabla 8.** Características personales y familiares asociadas a victimización escolar severa en estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani 2015

**Tabla 9.** Características educativas asociadas a victimización escolar severa en estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani 2015

**Tabla 10.** Características asociadas a victimización escolar severa en estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani- 2015

**Tabla 11.** Principales formas de victimización reportados por estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani 2015

**Tabla 12.** Principales formas de victimización reportados por sexo en estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani 2015

## **Lista de figuras**

**Figura 1.** Representación gráfica del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

**Figura 2.** Principales formas de victimización reportados según grado escolar en estudiantes colegios secundarios. Huamanga y Sicuani 2015

## RESUMEN

El acoso escolar (bullying) es un fenómeno social prevalente de comportamiento violento intencional entre compañeros, asociado con abuso de poder, y una intención de provocar daño en la víctima de manera repetitiva. Varios actores están involucrados en el acoso escolar: agresor, observador y la víctima, este último es uno de los más importantes debido a las consecuencias académicas, sociales y emocionales que dañan su autoestima y el desenvolvimiento de su vida futura. Comprender las características de los/las adolescentes, su entorno familiar y educativo, asociados a la victimización permitirá formular estrategias de intervención del problema y sus consecuencias. El objetivo de esta investigación fue determinar las características asociadas a la victimización escolar (bullying) en estudiantes de colegios secundarios en Huamanga y Sicuani 2015. Se diseñó una investigación observacional transversal analítica en una muestra de 1160 estudiantes de cuatro colegios secundarios, un estatal y un privado tanto en Huamanga como en Sicuani. Se empleó un cuestionario validado previamente (con un coeficiente de confiabilidad de Kuder Richardson de 0.73) que permitió identificar las víctimas de bullying y sus principales características. Se utilizó el programa SPSS vs 20 para el análisis descriptivo y el análisis inferencial con Chi-cuadrado, y análisis multivariado de regresión logística con OR ajustado e IC95%. Los resultados permitieron identificar a través del análisis bivariado y multivariado de regresión logística la asociación entre la victimización y el sexo (OR 1.454 e IC95% 1.131-1.869), tener un defecto físico (OR 2.009 e IC95% 1.521-2.653), reacción violenta de los padres (OR 1.652 e IC95% 1.256-2.173), presenciar actos violentos (OR 1.451 e IC95% 1.060-1.987) y haber visto consumir droga ilegal en el colegio (OR 1.348 e IC95% 1.011-1.796) y entre la victimización severa con tener amigos pandilleros (OR 4.98 e IC95% 2.294-10.811). Adicionalmente se determinó la prevalencia de la victimización (37.30%) y la victimización severa (2.9%) los cuales son menores a los reportados anteriormente por otros investigadores. Las formas verbal y relacional de victimización fueron las más frecuentes.

Se concluyó que la victimización escolar y la victimización escolar severa se asociaron significativamente a características personales, familiares y educativas. Lo cual confirma la importancia de la teoría bio ecológica de Bronfenbrenner en el análisis del problema del bullying en general y de la victimización escolar en particular.

Esto obliga a plantear intervenciones coordinadas entre escuelas, hogares y comunidades para lograr una escuela segura y libre de intimidación.

**Palabras clave:** Escuelas, bullying, estudiantes, educación secundaria (DeCS)

## ABSTRACT

Bullying is a prevalent social phenomenon of intentional violent behavior among peers, associated with abuse of power, and an intention to repeatedly harm the victim. Several actors are involved in bullying: the aggressor, the observer and the victim, the latter being one of the most important due to the academic, social and emotional consequences that damage their self-esteem and the development of their future life. Understanding the characteristics of adolescents, their family and educational environment, associated with victimization will allow the formulation of intervention strategies for the problem and its consequences. The objective of this research was to determine the characteristics associated with school victimization (bullying) in high school's students in Huamanga and Sicuani 2015. Analytical cross-sectional observational research was thought in a sample of 1160 students from four high schools, one public and one private in both Huamanga and Sicuani. A previously validated questionnaire (with a Kuder Richardson reliability coefficient of 0.73) made it possible to identify the victims of bullying and their main characteristics. The SPSS vs 20 program was used for descriptive analysis and inferential analysis with Chi-square, and multivariate logistic regression analysis with adjusted OR and 95% CI. The results made it possible to identify, through bivariate and multivariate logistic regression analysis, the association between victimization and gender (OR 1.454 and 95% CI 1.131-1.869), having a physical defect (OR 2.009 and 95% CI 1.521-2.653), violent reaction from parents (OR 1.652 and 95% CI 1.256-2.173), witnessing violent acts (OR 1.451 and 95% CI 1.060-1.987), and having seen illegal drug use at school (OR 1.348 and 95% CI 1.011-1.796); and between severe victimization and having gang friends (OR 4.98 and 95% CI 2.294-10.811). Additionally, the prevalence of victimization (37.30%) and severe victimization (2.9%) were determined, which are lower than those previously reported by other researchers. The verbal and relational forms of victimization were the most frequent.

It was concluded that school victimization and severe school victimization were significantly associated with personal, family and educational characteristics. This confirms the importance of Bronfenbrenner's bio-ecological theory in the analysis of the problem of bullying in general and school victimization in particular.

This requires coordinated interventions between schools, homes and communities to achieve a safe and bullying-free school.

**Keywords:** Secondary schools, bullying, students, education (MeSH)

## **CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN**

### **1.1 Situación problemática**

El acoso escolar es un fenómeno social caracterizado por comportamientos hostiles que algunos estudiantes realizan contra un compañero/a, abusando de su poder (real o ficticio) con la intención de causarle daño. Frecuentemente son comportamientos no encubiertos y repetitivos, el agresor no se esconde ni mantiene el anonimato. Pueden ser agresiones directas e indirectas, físicas como verbales, psicológicas y de exclusión social. La víctima se siente indefensa y no puede enfrentarla (D. Olweus, 1980, 1994; Ortega Ruiz, 1994).

En este contexto, se ha encontrado que la acción de la familia como encargada de la socialización primaria del individuo, y mientras que la escuela desempeña un importante papel en la socialización secundaria; se va moldeando su personalidad y comportamiento (Papanikolaou et al., 2011). Los estudiantes entran en contacto con el mundo exterior y las reglas de juego de la interacción social. Encontrarán amistades duraderas, aprenderán a defender sus ideas, contar sus experiencias y emociones y aceptarán la influencia de otros en la construcción de su personalidad. En esta etapa del desarrollo los adolescentes son susceptibles a las presiones de los pares, cuestionan la influencia de sus padres y construyen su propia identidad que al madurar les permitirá hacer juicios independientes. Es importante por ello, el grupo de compañeros de la misma edad y la influencia que ejercen en los cambios de conducta positivos o negativos, para merecer su aceptación. Por eso, las relaciones personales en la escuela pueden llegar a ser emocional y afectivamente muy complejas, influyendo en la vida

cotidiana y afectando el desarrollo psicológico normal de los estudiantes (Ortega Ruiz, 1994).

La magnitud del problema de la victimización se aprecia en los resultados de investigación previas como la de Oliveros M. y col. (2009) sobre intimidación recolectada durante el 2006 con 1633 estudiantes de colegios estatales del Perú, en ella encontró 50.7% de intimidación (M Oliveros et al., 2009). Otros autores encontraron una elevada prevalencia de victimización (56.4%), agresividad (37.5%) a nivel secundaria con datos recolectados el 2007 (Romaní et al., 2011; Romaní & Gutiérrez, 2010), cifras semejantes a las reportadas por otros países sudamericanos pero mayores que los reportados en países de Europa (Eljach, 2011; Joffre-Velázquez et al., 2011; Papanikolaou et al., 2011; S. M. Swearer et al., 2006).

Adicionalmente la frecuencia y gravedad percibida del acoso y la victimización tipificada como severa, seria o grave se abordó desde diferentes metodologías de medición a nivel internacional encontrando prevalencias que van del 5% al 35% (Chan-Gamboa et al., 2017; Gladstone et al., 2006; H. Karatas & Ozturk, 2011; Lee, 2010; D. A. Olweus, 1993; Ortega Ruiz & Mora Merchán, 1997; Pérez Rubio, 2016), Un estudio realizado con estudiantes de secundaria de colegios privados de la sierra del Perú en el año 2006, encontró que 47.4% (349/736 estudiantes) reportaron victimización, de estos 37 (10.6%) estudiantes fueron clasificados dentro de la categoría de bullying severo; por tanto la prevalencia de victimización severa en la población estudiada fue de 5.02% (37/736 estudiantes) (Amemiya et al., 2009). Otras investigaciones con muestras representativas a nivel nacional realizada por DEVIDA en 2007 encontraron una prevalencia de 8.5% de victimización severa y 10.3% de agresividad severa (Romaní et al., 2011; Romaní & Gutiérrez, 2010).

Es importante tomar en cuenta los componentes psicológicos de la violencia entre estudiantes, los cuales pueden ser modificados mediante procesos educativos (Ortega et al., 2001). Por un lado, los padres y maestros, piensan muchas veces, que la violencia es parte del crecimiento normal y socialización del estudiante en la comunidad escolar y el entorno familiar. Sin embargo, no es normal encontrar que los comportamientos de acoso e intimidación de los estudiantes estén relacionados a conductas parentales específicas relacionadas con los métodos de crianza y disciplina (Papanikolaou et al., 2011). Lo que demuestra que los padres son modelos importantes sobre los cuales los

niños basan sus expectativas de futuras interacciones con otros. Al respecto, las víctimas percibieron relaciones problemáticas y poco cálidas con sus padres, así como disciplina abusiva e inconsistente, negligencia y bajo apoyo. En consecuencia se observó que el maltrato por parte de los padres, fomentó la desregulación emocional, que es luego transferido a sus interacciones con el grupo de pares (Papanikolaou et al., 2011; Priegue Caamaño et al., 2017; Shields & Cicchetti, 2001). Se ha encontrado por ejemplo que la intimidación tiende a ocurrir cuando los padres están ausentes o desconocen las acciones de sus hijos (D. A. Olweus, 1993; S. M. Swearer et al., 2006), mientras que las relaciones con sus madres, más positivas pero percibidas como controladoras tienden a inhibir el desarrollo de autoconfianza, independencia y la capacidad de ser asertivo de sus hijos (Da Dalt De Mangione & Difabio De Anglat, 2002; Papanikolaou et al., 2011).

Un factor muy importante que puede surgir en una comunidad son los elevados niveles de pobreza, que acompañado con niveles de delincuencia moderados condicionan más problemas de comportamiento, incluyendo agresión y delincuencia, los cuales están mediados por el estrés y la cohesión familiar. Así, los niños que están expuestos a altos niveles de violencia en la comunidad tienden a volverse más violentos en todos los contextos donde se encuentren. Aspecto importante si se tiene en cuenta que el acoso e intimidación escolar es un fenómeno multidimensional complejo de relaciones familiares, de pares, comunidad escolar y cultural (Plybon & Kliewer, 2001; S. M. Swearer et al., 2006). Un país pobre además de los diversos problemas que tiene que enfrentar, presenta mayor riesgo de violencia entre estudiantes que además es del tipo más severo y es posible que la experiencia en un tipo de violencia, como es el bullying, lo expone a mayor riesgo de verse implicado además, en otro tipo de violencia (Del Rey & Ortega, 2008).

Las ciudades de la Sierra del Perú como Huamanga (Ayacucho) y Sicuani (Cusco) en situación de pobreza e inequidad por muchos años, se caracterizaron además por elevados índices de violencia social (terrorista) y de género. Ayacucho fue uno de los departamentos más afectados por el terrorismo en el Perú. Cusco además del terrorismo, se situó desde hace varios años, entre las regiones con elevados índices de violencia familiar y de género (INEI, 2018) así como también en las tasas anuales de criminalidad (Ministerio Público, 2018); por lo que es posible pensar que los

indicadores de violencia entre escolares sean también un problema de salud pública importante que requiere ser investigado, por ese motivo se plantea la siguiente pregunta de investigación.

## 1.2 Formulación del Problema

¿Cuáles son las características asociadas a victimización escolar (bullying) entre estudiantes de colegios secundarios de Huamanga y Sicuani 2015?

## 1.3 Justificación teórica

La violencia entre estudiantes es un fenómeno antiguo en las escuelas, pero poco estudiado en nuestro medio. En 1931 el escritor peruano César Vallejo describió un caso típico en su cuento ambientado en una escuela de un pequeño pueblo del Perú. En ella Vallejo denuncia la violencia física, psicológica y el abuso entre escolares y la impunidad y el silencio del docente.

La violencia entre escolares es un problema social, frecuente y actual que afecta a niños y adolescentes en etapa escolar, tanto en colegios públicos como privados. Importante por las repercusiones en los involucrados y sus consecuencias futuras, aún impredecibles, en los niños y jóvenes que la sufren, debido a que marcan su personalidad con las experiencias negativas.

El acoso escolar es un fenómeno de grupo, sus compañeros están presentes, son observadores, refuerzan los comportamientos agresivos, e intervienen poco para ayudar a la víctima. Por eso se mencionan diferentes roles en la violencia entre estudiantes (bullying escolar), incluyendo los reforzadores de los agresores, los que ayudan a las víctimas y espectadores pasivos. El acoso (bullying) a nivel escolar es una forma de conducta agresiva que ocasiona en la víctima daño deliberado, existe un abuso de poder subyacente y el deseo de intimidar o dominar a otros con la intención de causar daño (D. Olweus, 1980, 1994; D. A. Olweus, 1993; Ortega Ruiz, R & Mora Merchán, 1997; Papanikolaou et al., 2011). Son comportamientos no encubiertos de

agresiones directas e indirectas, físicas como verbales, psicológicas y de exclusión social.

Las conductas violentas se dan en todas partes, aparecen muchas veces magnificadas en los medios de comunicación masivos, y se fortalecen con las constantes denuncias de corrupción, discriminación y maltrato. Estas conductas se incorporan como parte de una rutina diaria que trasciende el ámbito familiar y repercute en el desempeño y desarrollo escolar alterando la convivencia escolar y el comportamiento futuro de los niños. En la escuela, como en el seno familiar los/as niños/as deben sentirse a salvo de comportamientos y actitudes violentas, allí deben ser preparados para su vida futura con los conocimientos necesarios y con los valores fundamentales que regirán su vida adulta.

En América Latina los niños, niñas y adolescentes viven una realidad cotidiana de violencia que acaba con sus vidas y deja secuelas irreversibles (UNICEF, 2006). El acoso e intimidación escolar es un fenómeno multidimensional complejo de relaciones familiares, de pares, comunidad escolar y cultural (Swearer, S. M., & Doll, B.2001). Es el resultado de múltiples factores: sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales que se manifiestan a nivel individual, familiar y comunitario. Identificar las características relacionadas a la victimización escolar es de utilidad para la comunidad educativa.

#### 1.4 Justificación práctica

El provocar y molestar a los compañeros de clase son comportamientos frecuentes en las escuelas y muchas veces es considerado por padres y maestros, parte del crecimiento normal y de socialización en la comunidad escolar y el entorno familiar. Muchos padres y docentes quitan importancia al problema, o incluso lo ocultan. Las excusas que dan para no intervenir son siempre las mismas: es sólo una broma inofensiva, los niños deben aprender a soportar esos conflictos, todo ello forma parte del crecimiento, tienen que aprender a librar sus propias batallas, las víctimas deben salir curtidas, todos hemos pasado por situaciones parecidas.

Los resultados de la investigación nos permitirán comprender mejor el problema de los involucrados, víctimas de la violencia entre estudiantes en las dos ciudades estudiadas (Huamanga y Sicuani) desde un enfoque holístico que involucra características del estudiante, su sexo, la actitud de sus pares, los docentes y de sus padres. Debemos conocer la gravedad del problema, y tratar de atacarlo.

## 1.5 Objetivos

### 1.5.1 Objetivo general

Determinar las características asociadas a la victimización escolar (bullying) en estudiantes de colegios secundarios en Huamanga y Sicuani 2015.

### 1.5.2 Objetivos específicos

- Establecer las características personales, familiares y educativas asociadas a la victimización escolar en estudiantes de colegios secundarios en Huamanga y Sicuani 2015.
- Establecer las características personales, familiares y educativas asociadas a la severidad de victimización escolar en estudiantes de colegios secundarios en Huamanga y Sicuani 2015.
- Describir las principales formas de victimización escolar en estudiantes de colegios secundarios en Huamanga y Sicuani 2015.

## **CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Marco filosófico o epistemológico de la investigación**

#### **2.1.1 El acoso escolar, fenómeno antiguo.**

El problema del acoso escolar o bullying escolar es definido como la actitud de agresión o violencia de los estudiantes en el ámbito de la escuela, intencionada y repetitiva e infringida sobre otro estudiante. Sin duda alguna, ha existido posiblemente a partir del S. XIX, desde el origen de las escuelas como institución social con responsabilidad sobre la educación pública y donde confluían diferentes estudiantes (D. Olweus, 1994; Rodney & García, 2014).

Asimismo, en obras literarias se han descrito casos de niños acosados o agredidos. En el Perú, Cesar Vallejo, en el año 1931 escribió en España uno de sus cuentos más conocidos, denominado Paco Yunque. Este cuento relata la experiencia repetitiva de acoso escolar (bullying) que sufre Paco, hijo de la empleada de la casa de una familia rica, de manos del hijo del patrón de su misma edad y a quien Paco debía acompañar y proteger en la escuela. Humberto Grieve, el hijo del patrón, acostumbrado a abusar y maltratar a Paco, justifica su actitud por la condición de inferioridad de Paco. Existe también en el relato la presencia del profesor que tolera o minimiza el comportamiento de Grieve, por ser el hijo del hombre más poderoso del pueblo (Vallejo, 2007).

Los adultos también han tenido experiencias personales de violencia durante sus días como escolares, los cuales fueron considerados muchas veces como parte del desarrollo y maduración de la persona, un proceso implícito en la preparación para la

vida adulta a través de la defensa personal y de respuesta hacia al agresor para el fortalecimiento del carácter.

Aunque muchos conocen el problema del acosador / víctima, no fue hasta la década de 1970, que fue sometido a investigaciones más sistemáticas por Dan Olweus en la región Escandinavia y acuñó el término de bullying en 1993 luego de observaciones e investigaciones realizadas en los años 70' sobre el suicidio de algunos adolescentes que habían sido víctimas repetitivamente de agresión física y emocional de parte de sus compañeros de escuela. A partir de los años ochenta y principios de los noventa, el problema fue de interés creciente en diferentes países de Europa, Asia hasta Estados Unidos (D. Olweus, 1994).

Se configura de esta manera la existencia del bullying, probablemente desde mucho tiempo atrás. Un problema latente e invisibilizado, que no ha recibido la atención que se merece y necesita debido a sus graves repercusiones en el desarrollo del menor, como víctimas inocentes involucradas.

### 2.1.2 Diversas perspectivas teóricas alrededor del comportamiento agresivo (intimidación) en el bullying escolar

El comportamiento agresivo se considera de etiología multicausal y multifactorial, influenciado por diferentes factores: social, cultural, genético y biológico, tanto a nivel familiar como individual.

Para Olweus el temperamento del niño, la inadecuada capacidad de respuesta de la madre (negativismo de la madre), permisividad para la agresión y uso del castigo físico estuvieron asociados a su modelo teórico de la agresividad. Los trastornos de la personalidad y neuropsicológicos también están asociados a experiencias de victimización en la escuela (Coolidge et al., 2004; Georgiou, 2008; Kokkinos & Panayiotou, 2004; D. Olweus, 1980).

Muchos investigadores también consideran importante las características del contexto. Algunos estudios asocian el estilo permisivo de sus padres o los sobreprotectores con la victimización escolar mientras que el estilo autoritario duro y con prácticas punitivas

de los padres tiende a desarrollar una auto-representación perfeccionista desadaptativa que se puede asociar a la intimidación escolar; además de depresión, despersonalización y delincuencia (Bowers et al., 1994; Espelage et al., 2000; Heaven et al., 2004; Wolfradt et al., 2003).

En esa misma línea se menciona que la violencia doméstica enseña a los niños a comportarse agresivamente ante otros, el estilo parental, la ausencia de una relación cariñosa de los padres, la indiferencia o el rechazo (físico o psicológico), la presencia de una madre depresiva etc. son reforzadores del comportamiento de acoso/intimidación en niños (Baldry & Farrington, 2000; Connolly & O'Moore, 2003; Georgiou, 2008; Perren & Hornung, 2005).

Así mismo, la intimidación se asoció al rechazo, la participación inadecuada y débil supervisión de parte de los padres (Cernkovich & Giordano, 1987), padres que prestan atención a sus hijos, supervisan de cerca y esperan que tengan éxito son fundamentales para reducir comportamiento agresivo tanto dentro como fuera de la familia. En otras palabras, responder a las necesidades del niño, tener una relación cálida y de aceptación, estar disponible para discutir los problemas del niño y ayudar con las dificultades están relacionados negativamente con el comportamiento de intimidación (Georgiou, 2008; Georgiou et al., 2017). Esta descripción se ajusta a la definición operativa de "capacidad de respuesta", uno de las dos dimensiones del estilo parental; o lo que Olweus (1980) usó como construcción opuesta, llamado "negativismo materno" en su modelo y descubrió que tenía una relación positiva con comportamiento de intimidación.

Por otro lado, algunos investigadores encontraron una asociación entre el estilo de crianza, el rendimiento académico y el ajuste psicosocial del niño; al encontrar que los hijos de padres autoritarios tienen mejor rendimiento escolar y menor problemas de adaptación (Radziszewska et al., 1996; Spera, 2005), resultando en una mejor adaptación psicosocial y menor nivel de disfunción psicológica y conductual (Georgiou, 2008). Sin embargo, estos hallazgos no son concluyentes, ya que por un lado los padres permisivos se asociaron con victimización en los niños y otros encontraron dificultades para controlar los impulsos agresivos de parte de los chicos (Miller et al., 2002; Muñoz-Rivas et al., 2019); mientras que padres autoritarios predicen mejor los comportamientos agresivos de los niños (Baldry & Farrington,

2000), los padres con tendencia a la ansiedad, depresión y angustia pueden desarrollar en los hijos auto representaciones perfeccionistas, depresión, despersonalización hasta delincuencia (Abdi et al., 2010; Baldry & Farrington, 2000; Georgiou, 2008).

Además, el bullying debe ser considerado siempre un problema grave por sus efectos psicológicos a corto y largo plazo en los involucrados (Garaigordobil & Machimbarrena, 2017; Machimbarrena et al., 2019; Reijntjes et al., 2010; Ttofi et al., 2012).

Según Rigby (2004) ha podido identificar en la literatura cinco diferentes perspectivas teóricas sobre el bullying escolar, cada una ofrece una explicación de la ocurrencia del comportamiento de intimidación, pero ninguno puede proporcionar una visión integral del problema y sus implicancias para las escuelas.

- (i) La intimidación como resultado de diferencias individuales físicas, económicas, sociales y/o diferencias psicológicas entre estudiantes que ocasionan desequilibrios de poder entre los niños. Es visto como la principal razón por la cual el bullying ocurre en las escuelas. Este enfoque teórico responde a los estudios en gemelos y mellizos, la influencia de la crianza en familias disfuncionales y padres opresivos, del perfil del agresor y de la víctima.
- (ii) La intimidación como un proceso de desarrollo se argumenta como un mecanismo para asegurar la supervivencia del individuo en un entorno competitivo y el medio en la que los más fuertes aseguran la existencia de la especie. Los cuales con el desarrollo descubren y emplean formas de dominación socialmente cada vez más aceptables como las formas indirectas o las verbales.
- (iii) Como fenómeno sociocultural es el resultado de la presencia de grupos sociales con diferentes niveles de poder. Estas diferencias de base histórico - cultural, pueden ser el género, raza o etnia, la clase social o estar asociado al nivel educativo, la religión etc. Según esta teoría, como parte de la construcción social de la identidad masculina fuerte y femenina débil, conforman un comportamiento opresivo de dominación en los niños.
- (iv) Como respuesta a las presiones de los compañeros dentro de la escuela el acoso es visto como apoyados por el grupo (o derivados de la presión de grupo

o lealtad a un grupo) en lugar de motivos individuales propios de una maldad personal. Es un fenómeno grupal, formados por intereses y propósitos comunes, y de apoyo a sus miembros.

- (v) La intimidación desde la perspectiva de la justicia restaurativa, acepta que algunos niños se involucran más que otros en problemas de intimidación / víctima como consecuencia del carácter que han desarrollado. Los agresores se sienten poco o nada orgullosos de su escuela y no están bien integrados en la comunidad, manejan mal sus emociones y tienden a caracterizar como indignos a los que victimizan. Las víctimas tienden a experimentar demasiada vergüenza inapropiada. Enfatiza diferencias individuales, pero, además, asignan un papel importante a la escuela, la comunidad y personas significativas que están implicadas en el problema. Pueden incluir familiares y amigos de matones y víctimas: es decir, personas significativas que se preocupan por ellos.

Algunos teóricos que estudiaron la agresión, encontraron que el grado en que un individuo tiende a ser agresivo y antisocial depende del ámbito social donde se ha desarrollado. Los niños aprenden a ser agresivos bajo el efecto del modelamiento y por experiencias directas. Sin embargo, debido a la multiplicidad de estímulos que reciben las personas, es difícil la interpretación de las condiciones naturales de aprendizaje de la agresión; otros, sin embargo, asignan a la familia, la principal influencia en el aprendizaje del comportamiento agresivo. Sin embargo, los diferentes niveles de agresividad que se producen en algunos niños y adolescentes están asociados por un lado a las normas y valores de la sociedad y sus subculturas, y a los contextos familiares en el que vivió y que a pesar que la conducta agresiva a lo largo del desarrollo presenta diferentes patrones, no todos los sujetos persisten en esta conducta a lo largo de los años. Es necesario aún establecer las causas y los factores de riesgo asociados a aquellos sujetos que incrementan o persisten en estas conductas. (Carrasco & González, 2006; Castillo, 2006).

Otros modelos conceptualizan el desarrollo de los adolescentes como una función del ajuste entre las características del individuo y el entorno social, considera el desarrollo como dependiente de cuatro dimensiones que interactúan entre sí, denominado "Modelo PPCT " –Proceso, Personas, Contexto y Tiempo-. La teoría bioecológica de

Bronfenbrenner, asume este modelo como la esencia de su teoría al considerar el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y se relaciona con éste. Considera los riesgos, las necesidades y los problemas familiares; la familia constituye uno de los campos de interacción continua entre sus elementos (Benetti et al., 2013; Bronfenbrenner & Morris, 2006). El ambiente ecológico se configura como una estructura de varias capas concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Son cuatro niveles o sistemas (Figura 1) que operarían en concierto para afectar directa e indirectamente sobre el desarrollo del niño: el microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Según el enfoque ecológico, los problemas de conducta no se atribuyen únicamente a la persona, sino que son producto de una interacción entre ésta y su entorno (en el caso de la adolescencia, el entorno familiar, escolar y social). Ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge (en nuestro caso, en el aula o la escuela) (Benetti et al., 2013; Bronfenbrenner & Morris, 2006; S. M. Swearer et al., 2006).



Figura 1. Representación Gráfica del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

*\*Adaptación propia del modelo*

El modelo ecológico es considerado como el más adecuado para comprender la complejidad del comportamiento violento, sus causas son múltiples y complejas y es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos (Díaz-Aguado, 2016).

### 2.1.3 Diversas perspectivas teóricas alrededor de la victimización escolar

Las víctimas de la intimidación o acoso escolar son los estudiantes sometidos a una agresión sistemática y repetitiva por parte de otro u otros estudiantes con la intención de lastimarlo. Existen varios investigadores que han propuestos teorías que tratan de explicar por qué algunas personas son más propensas a ser víctimas que otras.

En una investigación realizada con niños canadienses desarrollaron un modelo que describe los efectos estructurales y funcionales de factores tanto individuales como familiares que pueden contribuir al desarrollo de conductas de acoso y victimización. Señalaron la importancia de la interacción de las prácticas de crianza y gestión familiar con el comportamiento individual y su contribución indirecta a la intimidación y la victimización. Los niños que son victimizados pueden provenir de hogares donde hay muchas interacciones hostiles y prácticas de castigo duras e inconsistentes, antecedentes familiares de apego inseguro, abuso infantil y pobre manejo de conflictos familiares. Estas interacciones negativas en el hogar pueden contribuir al desarrollo de la victimización (Craig et al., 1998), sin embargo no sería el único factor de riesgo que contribuye en la victimización. Hay muchos factores, además de las relaciones con los padres, que contribuyen al desarrollo de conductas que favorecen la violencia entre iguales, así como la victimización entre iguales.

Se ha demostrado que existe asociación entre la capacidad de respuesta de los padres y victimización de niños. Una madre altamente receptiva coloca el niño en riesgo de victimización en la escuela porque podría ser percibida como sobreprotectora. En otras palabras, tener una madre receptiva protege al niño de ser agresivo contra otros. La capacidad de respuesta de los padres enseña niño para ser amigable con las personas menos poderosas. Sin embargo, victimización escolar se asoció a maternidad sobreprotectora para el niño, con el rechazo materno percibido en las niñas (Finnegan et al., 1998; Georgiou, 2008; Georgiou et al., 2017; Perren & Hornung, 2005). Por lo que padres altamente receptivos, especialmente aquellos que se caracterizan por ser permisivos, corren el riesgo de convertir a sus hijos en víctimas potenciales de acoso y otros actos agresivos en la escuela a través de un proceso que convierte a los padres, en demasiados protectores (Georgiou, 2008).

Sobreprotección puede ser percibido como un tipo extremo de capacidad de respuesta. El niño que percibe sobreprotección puede bloquear la iniciativa y limitar su capacidad de defenderse para tratar de manera efectiva los ataques de victimización de otros niños (Perren & Hornung, 2005; Stevens et al., 2002). Sin embargo, la relación temporal entre sobreprotección, la maternidad y la victimización activas necesitan alguna aclaración porque la dirección inversa de influencia también puede ser cierto (Georgiou, 2008).

A partir de una revisión de estudios cualitativos realizados por Thornberg con el objeto de aportar en la construcción social del bullying, las interacciones entre pares para la generación de victimización de ciertos estudiantes caracterizados como diferentes en alguna manera por su apariencia, ropa, comportamiento o forma de hablar, encontró que la exclusión social y el aislamiento son las consecuencias de la no conformidad a las normas sociales establecidas entre los estudiantes (Cranham & Carroll, 2003). Así mismo, en estudios etnográficos, identificaron y vincularon el acoso y la intimidación a un elemento significativo de intolerancia a la diversidad en la cultura de pares en la escuela que es necesario intervenir (Thornberg, 2011).

## 2.2 Antecedentes de investigación

### 2.2.1 Prevalencia de victimización

A pesar de la variada prevalencia, el bullying continúa siendo considerada una de las formas de conducta agresiva que más repercusión está teniendo actualmente sobre las personas en edad escolar. Una investigación con estudiantes Latinoamericanos publicado en la revista CEPAL (Roman & Murillo, 2011), concluyeron que la mitad de los estudiantes de primaria en Latinoamérica sufren bullying. El 51% de los estudiantes de sexto grado de educación primaria sufre algún tipo de acoso escolar en 16 países latinoamericanos. En el Perú en estudiantes de secundaria encontraron

valores de alrededor del 50% de victimización escolar en colegios nacionales y particulares (M Oliveros et al., 2009; Miguel Oliveros & Barrientos, 2007; Romaní et al., 2011; Romaní & Gutiérrez, 2010). La victimización severa se encontró entre 5% y 8.5% (Amemiya et al., 2009; Romaní & Gutiérrez, 2010). Respecto al sexo y comportamiento de las víctimas sólo tenemos información tangencial sobre su ocurrencia, el 52.5% de las víctimas fueron varones y 47.5% mujeres en colegios estatales del Perú (M Oliveros et al., 2009). Además, algunas formas de victimización se encontraron que ocurrieron más frecuentemente en los varones (Romaní & Gutiérrez, 2010). Conocemos poco de los roles, las condiciones discriminatorias sobre la mujer y los comportamientos relacionados al sexo de las víctimas. Sólo un concepto de equidad construido desde el reconocimiento de la diferencia individual y con independencia del sexo, permitirá el desarrollo de las potencialidades y la expresión de la riqueza propia de los seres humanos, sin limitaciones derivadas de su sexo.

El ciberbullying es una forma de bullying que se desarrolla a través de las TICs (tecnologías de información y comunicación) como celular, internet, facebook, twitter etc. La prevalencia de victimización por estos medios varió de 1.0% al 61.1% en una revisión sistemática realizada (Brochado et al., 2017; Wang et al., 2009, 2010). En un estudio realizado en dos distritos de Lima encontramos ciberbullying en 27,7% de los estudiantes encuestados siendo más frecuente en colegios privados (21% en colegios nacionales y 41,2% en privados); agresores y víctimas por celular y por internet fueron más frecuentes también en colegios privados (Miguel Oliveros et al., 2012).

### 2.2.2 Factores de riesgo personal asociados a victimización

Existen varias características personales que a menudo ponen a los niños en mayor riesgo de victimización. Como era de esperar, los niños que son físicamente débiles son víctimas con mayor frecuencia. Así mismo los niños con pocos amigos que lo apoyaran o que eran incapaces de cumplir una función protectora o que eran rechazados por sus compañeros, estaban más fuertemente relacionados con la victimización. Aquellos que se muestran ansiosos, propensos a llorar, manifiestan tristeza, y son socialmente retraído, también pueden ser objeto de victimización porque

sus comportamientos indican que no podrán defenderse ellos mismos con éxito contra los ataques. De hecho, los niños deprimidos y temerosos son probablemente menos capaces que otros niños de planificar y ejecutar contra ataques organizados y asertivos que alejen a los agresores. Estudios anteriores han demostrado que los niños agresivos esperan y valoran determinadas respuestas de sus víctimas, incluyendo signos de dolor, sufrimiento y sumisión; respuestas, que sirven para reforzar a los agresores en sus ataques (Finnegan et al., 1998; E. V. E. Hodges & Perry, 1999; E. V. Hodges et al., 1997; D. Olweus, 1994). Los problemas de internalización, como la depresión, la ansiedad y los comportamientos tímidos / retraídos, están fuertemente asociados con la victimización (N. Card et al., 2009; N. A. Card et al., 2007; N. A. Card & Hodges, 2008) y predicen aumentos en la victimización con el tiempo (N. Card et al., 2009; N. A. Card et al., 2007; Finnegan et al., 1998; E. V. E. Hodges & Perry, 1999; E. V. Hodges et al., 1997).

En la literatura internacional encontramos que los niños informan más conductas de intimidación como golpes, patadas e insultos verbales que niñas (Espelage et al., 2000; Espelage & Holt, 2001; Nansel et al., 2001; Scheithauer et al., 2006). Las niñas en cambio, participan más en acoso de tipo relacional o indirecto caracterizado por agresiones de tipo aislamiento social, hablar mal de alguien o esparcir chismes etc. (Crick et al., 2001; Salmivalli & Kaukiainen, 2004).

Un estudio realizado en Israel encontró que las diferencias en la victimización de los estudiantes se debieron principalmente al clima escolar y el porcentaje de niños en la escuela. Encontraron que los niños reportaron mayor victimización que las niñas para todas las formas de violencia escolar. Adicionalmente los estudiantes de menor edad de escuelas secundarias reportaron más victimización que los estudiantes mayores, así como cuando las aulas estaban superpobladas; sin embargo, el tamaño de la escuela no se asoció a más reportes de victimización (Khoury-Kassabri et al., 2004).

Estudios posteriores en el Perú reportaron una elevada frecuencia de auto-reporte de ser víctima (victimización) de violencia entre escolares (56.4%) y de victimización severa (8.5%). La violencia verbal fue la más frecuente (66.2%), sin embargo, también mostró frecuencias elevadas en violencia física (57.3%), exclusión social (47.1%) y de formas mixtas de violencia (17.6%). Muchas variables demostraron estar asociadas a cada uno de los tipos de victimización (edad, sexo, región de ubicación del colegio,

tipo de colegio, año de estudio, nivel de pobreza, estado civil de padres y consumo de drogas legales, ilegales y médicas) (Romaní & Gutiérrez, 2010). En otra investigación realizada en colegios estatales de secundaria en el Perú se encontró en 1633 estudiantes que tener amigos pandilleros, portar algún defecto físico, y no comunicar la agresión estaban asociados significativamente a victimización (M Oliveros et al., 2009).

### 2.2.3 Factores de riesgo de la familia asociados a victimización

Los factores de riesgo familiar que se asocian a la victimización escolar de sus hijos se enmarcan dentro del modelo ecológico de Bronfenbrenner (S. M. Swearer & Doll, 2001a) y, a pesar de que los miembros de la familia no suelen estar presentes en la escuela cuando ocurre el bullying, sus contribuciones al bullying pueden ser indirectas y de largo plazo. Además, los padres de los niños a menudo no son conscientes del problema y por lo tanto no lo discuten con los niños.

Se mencionó asociación entre víctimas masculinas (nominadas por sus pares) y la sobreprotección materna expresada como una conducta muy controladora (D. A. Olweus, 1993), también con padres excesivamente autoritarios y comprensivos (Baldry & Farrington, 1998, 2000). Los niños cuyos padres les impiden desarrollar sus propias habilidades sociales e interpersonales independientes corren más riesgo de ser victimizados. Adicionalmente la auto nominación de víctima por las niñas también se asoció al funcionamiento familiar deficiente (Baldry & Farrington, 1998). Esos patrones de interacción pueden predisponer a las víctimas a acceder frente a amenazas y retirarse de manera ineficaz de las insinuaciones de intimidación (S. M. Swearer & Doll, 2001b).

La familia es el primer vínculo donde los niños adquieren normas de convivencia y de conducta más importantes para lograr una adaptación social. Entre los principales elementos característicos de la familia se consideran: (a) los estilos parentales, (b) la comunicación entre los miembros de la familia, (c) las relaciones entre sus miembros, y (d) su vinculación. Dos revisiones sistemáticas que abordaron el tema de las variables familiares asociadas a la victimización por Bullying, encontraron que a pesar que

existen estudios que no hallan relación entre el estilo parental y el bullying, existen varios trabajos que demuestran fehacientemente que los estilos democráticos y equilibrados son factor protector del bullying. Diversidad de estudios han relacionado los estilos punitivos con la victimización y la agresión, el estilo autoritario y la victimización y los estilos negligentes o excesivamente permisivos con ser víctima de bullying. Respecto a la disciplina parental también existen resultados dispares, sin embargo, los más frecuentes están en relación a excesivo control o por otro lado con falta de supervisión, menor apoyo percibido de las madres o de ambos padres y victimización. Respecto a la comunicación con los padres, las víctimas generalmente dicen tener mala comunicación. Y en relación al vínculo y clima familiar y victimización se asociaron con peores o estresantes relaciones familiares, con maltrato emocional y ambientes disfuncionales; mientras que los hogares cohesionados, de elevado nivel socio económico, con ambientes positivos, con buena interacción con los padres, supervisión y monitoreo y mediación en el uso de la tecnología, calidez son considerados como factores protectores (Machimbarrena et al., 2019; Zych et al., 2019).

#### 2.2.4 Factores de riesgo escolar y de los profesores asociados a victimización

La escuela es una poderosa influencia en la construcción de la identidad personal y del proyecto de vida de los educandos. Se construye un conjunto de rasgos de pensamiento, valoraciones, afectos, actitudes y comportamientos, que se asumen como típicos y como referentes del hombre o mujer. Estos rasgos de identidad de las personas, contienen elementos asociados a los atributos, roles, espacios de actuación, derechos y obligaciones y a las relaciones de género que se encuentran de manera explícita en el proyecto educativo, la norma y las reglas. También, lo que generalmente sucede, como parte del “currículo oculto o escondido”, docentes y estudiantes, conscientes o inconscientemente, transmiten mensajes y aprenden comportamientos y actitudes en la escuela. El currículo oculto está formado, por creencias, mitos, principios, normas y rituales, que directa o indirectamente, establecen modalidades de relación y de comportamiento de acuerdo con una escala de valores determinada (Flores Bernal, 2005).

Un estudio realizado en China en una muestra aleatoria de 1172 estudiantes de 7° a 9° grado de 12 escuelas intermedias públicas, tuvo como objeto evaluar la asociación entre los comportamientos de intimidación verbal y física de los adolescentes y las características individuales, el comportamiento del docente y la organización de la escuela. Reportaron 38.7% de agresión física y 53.0% de agresión verbal a otros. Realizaron análisis multinivel de dos niveles a través del modelado lineal jerárquico y encontraron que características individuales como el sexo, depresión y la participación en conductas delictivas contribuyó de manera significativa con el bullying verbal y físico. El apoyo de los maestros y el maltrato de los estudiantes también se asociaron con los dos tipos de acoso escolar. Además, el tamaño de la escuela y la proporción estudiante-maestro, no contribuyeron significativamente a los comportamientos de intimidación (Scheithauer et al., 2006; Wei et al., 2010), mientras otros si encontraron que las clases superpobladas se asociaron con mayor intimidación (Khoury-Kassabri et al., 2004, 2005). Contrariamente, en otros estudios las clases pequeñas tuvieron menos interacción entre estudiantes y encontraron peores relaciones con los compañeros en términos de agresión y exclusión. Los profesores juegan un papel primordial en el aula para que los estudiantes alcancen el sentido de pertenencia a la escuela, la aceptación de los compañeros, el ajuste psicosocial, autoestima, motivación académica y el rendimiento escolar adecuado (Blatchford et al., 2003). Además, el riesgo de intimidación disminuyó cuando los adolescentes tuvieron mayor apoyo de sus profesores (Delfabbro et al., 2006). Estas relaciones de apoyo maestro- estudiante pueden amortiguar el impacto de otros factores de riesgo, sobre todo en grupos minoritarios como afroamericanos e hispanoamericanos (Wei et al., 2010).

Sin embargo, el trato duro de los maestros no es una experiencia infrecuente para muchos estudiantes, aunque estos valores autoritarios han sido cuestionados. En Israel el 24,9% de estudiantes informó haber sido maltratado emocionalmente por miembros del personal y casi un quinto fue víctima de un tipo de maltrato físico, lo cual puede aumentar su mala conducta y violencia (Benbenishty et al., 2002; Wei et al., 2010).

Como respuesta se pudo encontrar en Taiwán que, más de un tercio de los encuestados informaron que alguna vez habían usado violencia contra los profesores, y las principales razones para hacerlo fueron requisitos irrazonables y trato injusto por parte de los profesores (J. K. Chen & Astor, 2009). Recientemente un meta análisis encontró

una prevalencia entre 20% y 75% de victimización denunciada por los maestros como infringida por los estudiantes; siendo menor para los tipos de victimización más intrusivos (Longobardi et al., 2019).

En resumen, es probable que el trato de los maestros influya en la agresión de los estudiantes. Encontrando que a mayor apoyo docente menor bullying escolar y a mayor maltrato docente mayor bullying escolar, el cual adicionalmente se puede manifestar como victimización hacia el profesor.

Se supone que escuelas grandes tienen recursos educativos insuficientes y más problemas con la disciplina del estudiante y la gestión del aula, lo que contribuye a elevar los niveles de frustración y delincuencia entre los estudiantes (Ferris & West, 2004); el tamaño del centro educativo influye en la dinámica interpersonal entre los actores de la institución y provoca la disminución del apego de los estudiantes a la escuela y a maestros, así como a la participación extracurricular, sin encontrar diferencias en grupos dependiendo de la raza y etnicidad (Crosnoe et al., 2004). Además, el tamaño mayor de la escuela predijo niveles más altos de incidentes criminales y violencia.

Considerando que variables como la ubicación de la escuela y el estado socioeconómico de los estudiantes tienen efectos moderados sobre la delincuencia escolar y están mediados por el clima escolar, especialmente sus elementos de cultura y estructura escolar, ejercen un efecto significativo sobre los delitos escolares. Cultura escolar medido por la mala conducta y la transitoriedad del estudiante tienen un significativo efecto directo sobre el crimen escolar. Cuanto mayor sea el nivel de movilidad y problemas de disciplina de los estudiantes, mayor es la tasa de delincuencia escolar, afectando la seguridad escolar de manera profunda y predecible (G. Chen, 2008).

Un amplio estudio realizado en Canadá con 1047 adolescentes encontró al igual que la literatura sociológica, que factores como crecer en una familia rota, tener delincuentes amigos, y asistir a una escuela de menor calidad puede aumentar la probabilidad de violencia, del 13 por ciento al 23 por ciento. Y, sin embargo, incluso después de controlar estas influencias, el tamaño de la escuela sigue siendo un determinante significativo de la violencia juvenil para los estudiantes que asisten a la

escuela secundaria en áreas de ingresos medios y altos. Los resultados sugieren que un estudiante que asiste a una escuela con más de 2000 estudiantes tiene hasta un 22 por ciento más de probabilidades de participar en un acto de gravedad violencia (Leung & Ferris, 2008).

Contrariamente a lo anterior, investigadores demostraron un efecto inverso en Canadá encontraron que las características escolares de las víctimas fueron el sexo, la condición física y el clima disciplinario. En general, las características de la escuela como el tamaño de la escuela, el nivel socio económico del ámbito escolar y otros no fueron tan importantes como las características individuales (Ma, 2002) mientras que en Irlanda se encontró que el tamaño de la escuela primaria no se asocia a victimización mientras que en post primaria la victimización es menos común en las escuelas grandes (O'Moore et al., 1997). Entre otros resultados se encontró que el rendimiento escolar se relaciona positivamente con el tamaño de la escuela, lo cual abona al concepto de que las escuelas grandes son más efectivas y eficientes que los pequeños en una variedad de resultados educativos (Barnett et al., 2002). También se encontró que el tamaño de la escuela afecta positivamente los resultados escolares mediado por las características de la práctica escolar, como la cantidad de cooperación entre los profesores, lo cual afecta el clima y los resultados escolares (Opdenakker & Van Damme, 2007).

Sin embargo, estudios en Noruega e Israel, con muestras representativas, no encontraron relación entre el tamaño de la escuela y la mala conducta de los estudiantes. Se mencionó que otros factores, como las actitudes, el comportamiento y las rutinas de los profesores, juegan un papel principal en la determinación de magnitud de los problemas de agresor – víctima en un aula o un colegio (D. Olweus, 1995) además de factores principales como las características del clima escolar, el porcentaje de niños en la escuela y clases superpobladas más que el tamaño de la escuela, se asoció con mayor victimización en estudiantes de secundaria (Khoury-Kassabri et al., 2004). Se mencionó además que las calificaciones más altas por los maestros se asociaron con una menor violencia posterior en todos los géneros y grupos étnicos. Juntarse con compañeros desviados se asoció significativamente con un aumento violencia subsecuente entre jóvenes de raza blanca, marginalmente con

aumento de la violencia entre los jóvenes afroamericanos y no relacionados entre los jóvenes latinos (Henry et al., 2012).

Se han estudiado otras características de la interacción en las escuelas como la relación entre el número docente-estudiantes, sin embargo, sus resultados son contradictorios; para algunos no se encontró asociación entre tamaño de la escuela, el gasto por estudiante, la relación maestro/ estudiantes y en el rendimiento estudiantil como si lo encontró con el nivel socioeconómico (NSE) de la familia del estudiante (Lamdin, 1995); recientemente un meta-análisis editado por Karadag en 2017, en su capítulo 10 sobre el efecto del NSE en los resultados académicos también encontró que independientemente como se defina el NSE, este afecta al rendimiento académico. Hay que considerar que el NSE afecta también variables como recursos educativos y familiares adicionales, experiencias de maestros, ubicación y la participación familiar (Çiftçi & Cin, 2017). Adicionalmente encontraron al tamaño de la escuela y al énfasis en la docencia como las variables más significativas para predecir la deserción escolar cuanto mayor es el tamaño de las escuelas, menos oportunidades tienen los estudiantes de tener contactos personales con el personal y habrá más estudiantes están aislados y desconectados del entorno escolar. El porcentaje de estudiantes de grupos minoritarios también fue un predictor de la deserción escolar (Mc Neil, 1997). Es importante tomar en cuenta que la deserción no es simplemente el resultado del fracaso académico del estudiante, sino que a menudo resulta de problemas sociales y académicos en la escuela o fuera de ella y está influenciado por la falta de apoyo y recursos en las familias, escuelas y comunidades, estos problemas suelen aparecer al principio de la etapa escolar, lo que sugiere la necesidad de una intervención temprana (Rumberger, 2001b; Rumberger & Lim, 2008).

La depresión, la delincuencia y el maltrato docente están asociados positivamente con la agresión física y verbal de los estudiantes mientras que el apoyo de los profesores debería contribuir a reducir el acoso. La relación entre la organización de la escuela (tamaño de la escuela y estudiantes, proporción de maestros) y el acoso es más ambivalente y debe ser empíricamente examinado.

### 2.2.5 Factores de riesgo social asociados a victimización

Elevados índices de pobreza en una comunidad se asocian a diferentes problemas sociales, entre los que se mencionan la corrupción y la delincuencia. Se encontró que niños que viven en ambientes de pobreza con niveles de delincuencia moderados condicionan más problemas de comportamiento, incluyendo agresión y delincuencia que aquellos que vivían en ambientes de delincuencia y criminalidad baja. El estrés y la cohesión familiar moderan la asociación, así los niños que están expuestos a altos niveles de violencia en la comunidad tienden a volverse violentos ellos mismos; la cohesión familiar también moderó la asociación del tipo de vecindario y el ajuste, así los niños que vivían en los vecindarios pobres con altos niveles de cohesión familiar demostraron menos problemas de conducta en relación con sus pares de hogares con poca cohesión en la misma área (Plybon & Kliwer, 2001; S. M. Swearer et al., 2006).

### 2.2.6 Factores de riesgo asociados a victimización severa

Los acontecimientos estresantes de la vida, como el acoso escolar, pueden provocar depresión, ansiedad y síntomas de otros problemas psicológicos, como trastornos del sueño e ideación suicida (Bifulco et al., 2014; Plexousakis et al., 2019; S. Swearer & Hymel, 2015).

La exposición de adolescentes al acoso severo puede afectar cómo se sienten y cómo se comportan los jóvenes. Las consecuencias sobre la conducta del acoso incluyen la mala conducta, violencia, uso de sustancias ilegales y asumir riesgos innecesarios entre otros (Kretschmer, 2016; Moore et al., 2017). Las víctimas de acoso escolar a menudo deciden no asistir a la escuela. Alrededor del 9% de los estudiantes acosados con frecuencia (según el índice de exposición al bullying de la encuesta PISA son considerados como severos) en comparación con menos de la mitad de ese porcentaje entre estudiantes que no son acosados con frecuencia, informaron que habían faltado a la escuela más de tres o cuatro veces en las dos semanas antes de la prueba PISA (OECD, 2017).

Un estudio comparativo entre niños considerados como víctimas de bullying severo por haber señalado 5 a más características de tipos violencia frente a otros niños sin

bullying (sin autopercepción de violencia), encontró que el bullying severo se asoció significativamente con:

- no reacción de padres al conocer el hecho,
- repetición de amenaza a pesar de comunicar las agresiones,
- presencia de pandilleros en el colegio,
- tener amigos pandilleros y
- poseer defecto físico.

La regresión logística encontró asociación significativa solamente con: no reacción de padres, presencia de pandilleros y poseer un defecto físico (Amemiya et al., 2009).

Una clasificación de comportamiento de bullying en estudiantes Koreanos (Lee, 2010) ha utilizado una metodología modificada y ampliada de acoso escolar basada en un enfoque más sensible al acoso en base a la duración y visibilidad. Este estudio clasificó a 1,238 jóvenes estudiantes seleccionados por muestreo aleatorio multietápico y encontró 20% de no víctimas de bullying y 80% de agresores que los clasificó en tres grupos: 15% de Tipo I (acoso menor-encubierto-no crónico), 40% Tipo II (acoso moderado-encubierto-crónico o severo-manifiesto-no crónico) y 25% Tipo III (acoso severo-crónico-manifiesto). Encontró que el grupo de intimidación Tipo III (**Bullying severo abierto y crónico**) estuvo asociado significativamente a:

- La victimización previa por intimidación
- La tendencia de búsqueda de diversión casi se duplicó respecto al grupo anterior.
- La actitud hacia la agresión
- Curiosamente, la experiencia de los estudiantes dentro de la familia y sus percepciones hacia sus padres no tienen ninguna influencia significativa sobre su comportamiento de intimidación en este grupo.
- La actitud de los maestros y su autoridad moral de nuevo no tienen ninguna influencia en las conductas de intimidación en este grupo.

En general, el modelo explicó aproximadamente el 42% de la varianza en los comportamientos de intimidación en el grupo de intimidación Tipo III.

La experiencia previa de la victimización ha sido un importante predictor de los comportamientos de intimidación. Se mencionaron dos posibles explicaciones a este modelo, el proceso de aprendizaje social y la tesis de temor:

- Sugirieron que los comportamientos de intimidación **se aprenden** a través de la exposición y la experiencia de victimización (Baldry, 2003).
- Los teóricos de la **evitación - miedo** argumentan que los jóvenes utilizan comportamientos de intimidación como un instrumento para evitar la victimización por intimidación. Tienden a involucrarse con poderosos grupos de pares desviados para evitar la victimización (Farrington, 1993; Lee, 2010).

Otra investigación que trata de evaluar la victimización severa desde su propia percepción de severidad fue realizada en 205 pacientes atendidos por depresión mayor entre los 16 y los 82 años, con una edad media de 43 años (DE 14,3), se les preguntó por experiencias de bullying percibido como exposición severa y que “De alguna manera los convirtió en una persona diferente”. Fueron 54 (26.3%) sujetos con estas características que formaron parte del grupo de acoso severo, el cual se comparó con un grupo de 151 (73.7%) adultos quienes claramente negaron la experiencia de ser victimizado durante sus primeros 16 años (Gladstone et al., 2006). Se encontró que acoso severo, se asoció significativamente con:

- Sus **madres y padres** fueron significativamente más sobre-controladores que los sujetos sin bullying. Los padres (pero no madres) fueron también significativamente indiferentes y abusivos. En general una relación disfuncional con los padres.
- Más expuestos a factores estresantes de la infancia, incluyendo una relación generalmente más difícil con los padres, una enfermedad personal o discapacidad y ser testigos o involucrados en un evento traumático o que experimentaron algún tipo de abuso físico y abuso sexual infantil (que implica contacto).

- Un temperamento inhibido temprano (por ejemplo, una respuesta silenciosa, contenida y temerosa a estímulos sociales y no sociales desconocidos durante los años de escuela primaria).

## 2.3 Bases Teóricas

### ➤ 2.3.1 La adolescencia

Es un periodo de transición muy importante de crecimiento y desarrollo humano que ocurre entre los 10 y los 19 años (Vega Casanova, 2006). Considerado como una etapa de transformación y preparación para la edad adulta. Se caracteriza por un crecimiento físico, psicológico, social, mental y sexual acelerado.

La pubertad aparece casi siempre, en el mismo momento evolutivo en todas las sociedades. La transición social de la infancia a la edad adulta puede variar considerablemente según las culturas y constituye un hecho fundamental de la adolescencia. Está determinada por características culturales que afectan el desarrollo humano, que varían en las diferentes culturas y contextos socioeconómicos y se extiende al conjunto de la vida. Los adolescentes tienen que construir su propia identidad y abordar tareas de desarrollo para adaptarse con éxito y evitar crisis. Mejorando sus habilidades de afrontamiento permiten a los adolescentes percibir y reaccionar ante los factores estresantes de manera que dar resultados positivos (Tremolada et al., 2016).

La adolescencia se caracteriza como un periodo de ajustes hacia diferentes responsabilidades y tareas, y cambios del desarrollo entre los 12 y los 20 años.

Tradicionalmente se ha dividido en tres etapas (Güemes-Hidalgo et al., 2017):

- *Primera adolescencia* (10 o 12-14 años), en la que se producen la mayor parte de los cambios físicos y biológicos;

- *Adolescencia media* (15-17 años) en la que los cambios de estado de ánimo son bruscos y frecuentes y se incrementa la implicación en conductas de riesgo
- *Adolescencia tardía* (18-20 años), caracterizada por reaceptación de los valores paternos y por la asunción de tareas y responsabilidades propias de la madurez, etapa que se está alargando en los últimos años porque los jóvenes permanecen más tiempo en el hogar parental.

### 2.3.2 Conductas de riesgo en la adolescencia y modelo de desarrollo social

Muchas de las conductas de riesgo como consumo de drogas, promiscuidad sexual, violencia y trastornos alimentarios se producen debido a la incapacidad de algunos adolescentes para afrontar sus preocupaciones (Frydenberg & Lewis, 1997). Estos problemas de comportamiento pueden convertirse patrones establecidos que afectan su futuro y también transforman la relación entre los padres y adolescentes. Se ha visto que tener padres comprometidos se asocia con una reducción significativa en conductas de riesgo (sexo, bebida, consumo de drogas y peleas y problemas después de beber) frente a problemas como la desorganización de la comunidad, la disponibilidad de armas y drogas, por ejemplo. Actualmente, de forma más frecuente hay una ruptura en los roles familiares tradicionales, y los niños que quedan al cuidado de parientes (particularmente parientes de edad avanzada) pueden posiblemente estar sub-supervisados. (Ruprah et al., 2017).

Los factores de riesgo y protección más ampliamente reconocidos que se encuentran en el la literatura se basan en el **Modelo de desarrollo social**, que describe cuatro dominios que se cree influyen en las conductas problemáticas de los adolescentes: comunidad, escuela, familia y pares / individuos (Arthur et al., 2002; Ruprah et al., 2017)

Así por ejemplo, los adolescentes en desventaja socioeconómica, las relaciones con sus padres y sus escuelas, las características individuales (como la autoestima y la

religiosidad), las influencias familiares (como el abuso de sustancias o la violencia doméstica), con los compañeros y la comunidad pueden afectar la conducta de los adolescentes (Ruprah et al., 2017). Factores de riesgo de tipo familiar como vivir en la pobreza, patrones familiares disfuncionales y uso de sustancias en el hogar parecen estar asociados con cada uno de los comportamientos de riesgo, aunque los mecanismos precisos no se han rastreado sistemáticamente. Impulsividad, dificultad para el autocontrol y búsqueda de sensaciones, son características de todos los adolescentes, de algunos más que de otros; y también parecen estar asociados con la mayoría de los comportamientos de riesgo. Algunos comportamientos de riesgo tienden a agruparse, por ejemplo, los jóvenes que experimentan con el consumo de sustancias tienden a participar en sexo de riesgo. Hay que tener en cuenta que existen variaciones significativas entre grupos de jóvenes; algunos jóvenes están predispuestos por una variedad de factores para correr más riesgos que otros. Es su propia combinación de rasgos y contextos en los que viven que dan forma a sus resultados (Institute of Medicine & National Research Council, 2011).

La vigilancia de los niños y adolescentes por sus padres es un componente central de muchos modelos de prevención de conductas de riesgo (por ejemplo, Hirschi, 1969). Para Hirschi, son importantes cuatro características sociales ligados al comportamiento delictivo: el apego, el compromiso, la participación y la creencia. Los adolescentes que están unidos, comprometidos, y participan en actividades convencionales, con fuertes creencias sobre la conformidad son menos probables que se desvíen de las normas de la sociedad; convirtiéndose de esta manera en factores protectores de comportamientos de riesgo. (Institute of Medicine & National Research Council, 2011; Jessor et al., 2003; Pratt et al., 2011; Ruprah et al., 2017)

Existen modelos que conceptualizan el desarrollo de los adolescentes como una función del ajuste entre las características del individuo y el entorno social. La teoría ecológica de Bronfenbrenner, afirma que el desarrollo es un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con éste. Los problemas de conducta son producto de una interacción entre ésta y su entorno (en el caso de la adolescencia, el entorno familiar, escolar y social) (S. M. Swearer et al., 2006; S. M. Swearer & Doll, 2001a).

### 2.3.3 Acoso escolar (Bullying)

El acoso escolar es un problema antiguo, considerado muchas veces como parte del proceso de socialización del estudiante. Son acciones negativas que hieren, dañan e incomodan de forma intencionada a otra persona. Olweus (1993) lo define como un comportamiento agresivo en el que una o más personas intencionalmente tratan de dañar a otra persona en forma repetitiva durante un tiempo, en una situación que implica desbalance de poder (D. A. Olweus, 1993). Son actos ejecutados entre iguales en la que existe desequilibrio de fuerzas en el tiempo, desigualdad donde uno se siente superior a su víctima (Ortega Ruiz, R & Mora Merchán, 1997), así como una intencionalidad que caracteriza el fenómeno del maltrato entre iguales. La intencionalidad, estabilidad y desequilibrio social, son características diferenciales de la violencia entre escolares o bullying respecto de la conducta agresiva ordinaria (Ortega & Monks, 2005).

El bullying es un fenómeno grupal complejo que configura diferentes roles: el **agresor** es el que comienza y mantiene el abuso; la **víctima** es el blanco del abuso; mientras que el **defensor** es el compañero/a que defiende a la víctima, la consuela y apoya bien directamente o bien denunciando a otros lo sucedido; el **colaborador del agresor** es el que sigue la línea de comportamiento del agresor respecto de la víctima, aunque él no lleve la iniciativa; el **animador** es el reforzador de la conducta del agresor, que se ríe de la víctima y que anima al agresor a continuar y el **neutral** que es el compañero/a ajeno a lo que sucede, que no toma parte y que es ajeno al maltrato (Ortega & Monks, 2005).

El acoso escolar ha estado presente en los colegios desde hace muchos años, pero al igual que sucede con los casos de violencia de género llevan muy pocos saliendo en los medios de comunicación, manteniéndolos invisible a la sociedad durante las décadas pasadas. Muchos padres de familia y educadores consideran el bullying como “normal” en las escuelas, pero el Informe Internacional de las Naciones Unidas sobre Violencia contra los Niños en el 2006 y otros a nivel internacional y Regional (S. P. Pinheiro, 2006; Roman & Murillo, 2011; UNESCO, 2012; UNICEF, 2006), demostraron que el bullying sigue siendo un problema grave en la educación.

La imagen pública de la violencia en las escuelas ha sido comúnmente descrita en los medios de comunicación como tiroteos, ataques y secuestros que ocurren en las escuelas. Sin embargo, este tipo de eventos son muy raros. Son más comunes las formas de violencia que no se denuncian, son tolerados y tal vez condonados activamente por los estudiantes, el público y autoridades educativas. Los niveles y patrones de violencia en las escuelas a menudo reflejan los niveles y patrones de la violencia en los países, comunidades y familias. Estos, a su vez, son reflejo de las políticas, condiciones socio-económicas, actitudes sociales, tradiciones, valores, leyes y las fuerzas del orden.

Se menciona en la literatura diferentes formas de maltrato entre compañeros y compañeras de la escuela: El acoso escolar comprende una gama muy diversa de conductas que se pueden clasificar en tres categorías genéricas: el acoso físico, el verbal y el relacional. El **acoso físico** es el más representativo cuando uno escucha la palabra acoso o violencia, son golpes, empujones, mientras que el **acoso verbal** corresponde a amenazas verbales, insultos, burlas especialmente crueles acerca de alguna característica especial de la víctima relacionada con la ropa, el aspecto físico, la raza, el origen étnico, algún defecto o anomalía visible o alguna rareza en la forma de hablar o de actuar y que tienen como objetivo ser hirientes y ofensivas, se intimida para causar miedo, para que crea que no vale nada, anulando así su autoestima. Por último, el **acoso relacional** se relaciona con el destierro, la exclusión o discriminación de quien no encaja en nuestras pautas (Crookston et al., 2014; Roman & Murillo, 2011).

Otros investigadores mencionan el **bullying sexual** cuando existe una presión con connotación sexual que no desea, como obligar a ver pornografía, insistir en dar un beso, manipular o condicionar la amistad y poner a prueba al otro a través del chantaje. El extremo de esta práctica es el abuso sexual y obligar por la fuerza a tener relaciones sexuales contra su voluntad (Crookston et al., 2014; S. P. Pinheiro, 2006; Ruprah et al., 2017; UNESCO, 2012)

El **ciberbullying** aprovecha la revolución tecnológica (internet, celulares, tabletas, etc.) creando nuevas formas de violencia entre las personas. Graban riñas en las escuelas o utilizan otras imágenes ilegalmente y las suben en Internet, con intención

de ridiculizar y devaluar al otro. Usan mensajes amenazantes y burlas enviadas a través de celular, facebook etc. cada vez más frecuente entre los jóvenes que amparados en el anonimato pueden perpetrar su agresión (Brochado et al., 2017; Kowalski et al., 2014; Miguel Oliveros et al., 2012; Smith et al., 2008; Vieira et al., 2019; Wachs et al., 2012).

Los efectos y consecuencias para las víctimas de una agresión de cualquier tipo son variados, pero uno de los efectos que se encuentra en todos los casos es la exclusión social, debido que el control, el poder y la discriminación de los agresores afecta el desarrollo de sus capacidades de integración en la sociedad (Institute of Medicine & National Research Council, 2011).

La familia y la escuela son instituciones sociales, productos del orden social desarrollado y de la acción del Estado, al igual que los hábitos, roles y normas. Por eso son importantes considerarlos en las intervenciones orientadas a disminuir la violencia.

#### 2.3.4 Tipos de bullying y características asociadas

Es frecuente pensar que la agresividad de un niño se asocia al entorno en el que se desarrolla, y a los comportamientos y pensamientos que predominan en el contexto familiar. Las personas nacemos totalmente plásticas, donde las experiencias y aprendizajes en los primeros años de vida son fundamentales, los modelos aprendidos en la infancia y la adolescencia son los que se van a utilizar para determinar el pensamiento y el comportamiento de cada persona en el futuro, de ahí la importancia de recibir una educación alejada de estos comportamientos en las primeras etapas de la vida. También se ha visto que aquellos/as jóvenes que en la adolescencia han sido víctimas o agresores suelen manifestar en su vida adulta menores habilidades sociales, más trastornos psicológicos y más conductas antisociales como abuso de alcohol y drogas, accidentes, crímenes violentos, depresión, intentos de suicidio, abuso conyugal entre otras (Institute of Medicine & National Research Council, 2011; Tremblay et al., 2004; Ttofi et al., 2012). Esto nos lleva a establecer una posible relación entre los roles que cumplen en el Bullying y su continuidad en la vida adulta como violencia de género y la laboral (mobbing).

Según Tremblay la mayoría de los niños han iniciado el uso de la agresión física durante la infancia, los cuales serán enriquecidos en los años siguientes antes de ingresar a la escuela primaria. El control del uso de la agresión física se aprende durante los años preescolares. Los que no logran hacerlo, parecen estar en mayor riesgo de comportamiento violento grave durante la adolescencia y la edad adulta. Sus estudios demostraron que los niños que no aprenden a regular la agresión física en la primera infancia tienen madres con antecedentes de conducta antisocial durante sus años escolares, que inician la maternidad temprana y que fuman durante el embarazo, además sus padres que tienen bajos ingresos y tienen serios problemas de convivencia. Esto muestra que se aprende la conducta de superioridad y de maltrato muy temprano y si no se pone freno, termina transformándose en su personalidad, lo cual está de acuerdo a la teoría del autocontrol de Hirschi que especificó la importancia de que los niños estén suficientemente unidos a sus padres en el seguimiento, supervisión y corrección de la mala conducta, necesaria para resultar en el autocontrol del niño (Morris et al., 2011). Estudios longitudinales también han demostrado que es poco probable que un adolescente que no ha sido muy agresivo físicamente en el pasado de repente pueda manifestar problemas significativos de agresión física (Pratt et al., 2011; Tremblay et al., 2004, 2017).

Los niños suelen utilizar el ataque físico y las niñas el ataque verbal o la llamada agresión indirecta o relacional (Côté, 2007), son conductas más duraderas en los varones, debido a que hay factores culturales que permiten mucho más la agresividad en los hombres por considerarlo algo viril, mientras que en las mujeres se valora positivamente la sumisión. Las chicas realizan agresiones más frecuentemente verbales y emocionales. Los chicos para mostrar su enfado utilizan más una agresión física, para ejercer un mayor dolor en el otro, aunque también utilizan una agresión verbal. La agresividad femenina no se basa en la fuerza física y visible como la masculina, las estrategias agresivas femeninas son menos visibles, debido a la propia invisibilidad histórica a la que ha sido relegada la mujer por parte del hombre, relegada a lo doméstico, lo privado, lo oculto, lo invisible; la ha llevado perfeccionar estrategias de afrontamiento indirectas y no directas como las del hombre (Archer, 2004; Sturmeý et al., 2017; Tremblay et al., 2017).

### 2.3.5 El género en la violencia

Los géneros femenino y masculino son sistemas simbólicos; elementos de construcción social, afectados por el poder social que impone un tipo de comportamiento. La cultura marca a los seres humanos con el género, y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Los fenómenos culturales están insertos en relaciones de poder y de conflicto; se producen, se transmiten y se reciben en contextos sociales estructurados y con una historia particular.

Las diferencias y asimetrías son el resultado de los valores asignados a los géneros en las estructuras simbólicas e ideológicas. El estudio del bullying desde la perspectiva de género interpreta el contexto y las relaciones sociales que se dan entre hombres y mujeres, fruto de las relaciones familiares, sociales y culturales que se dan en la sociedad (Flores Bernal, 2005).

El término de Violencia de Género suele ser utilizado de manera errónea y sinónima al de Violencia Doméstica. La violencia de género fue definida en la Convención de Belén do Pará (OEA, 1994) como “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado [...] incluye la violencia física, sexual y psicológica”. Se entenderá que violencia contra la mujer incluye la violencia física, sexual y psicológica:

- a. que tenga lugar dentro de la familia o unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio que la mujer, y que comprende, entre otros, violación, maltrato y abuso sexual;
- b. que tenga lugar en la comunidad y sea perpetrada por cualquier persona y que comprende, entre otros, violación, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo, así como en instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar, y

- c. que sea perpetrada o tolerada por el Estado o sus agentes, dondequiera que ocurra.

Este tipo de violencia es considerado un problema de salud pública por las Naciones Unidas. Es un acto que se ejerce contra la mujer por el hecho de ser mujer, por ser entendida como inferior al hombre, por ser consideradas por sus agresores carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión.

La violencia doméstica en cambio alude a la violencia que se da en el entorno doméstico o familiar, por cualquier miembro. La palabra violencia doméstica comprende toda violencia cometida por una persona con la cual la víctima tiene una relación íntima o por otros miembros de la familia, cualesquiera sean el lugar y la forma en que se manifieste dicha violencia (UNICEF, 2000).

Se destaca la existencia clara, desde casi el inicio de las civilizaciones de una discriminación hacia la mujer. Discriminación que se ha dado en todos los campos: en la vida pública, en el trabajo, en el hogar, en la política, en la economía..., lo que ha llevado a una tradicional postergación de la mujer en el disfrute de derechos y deberes en la misma medida en que estos han correspondido al hombre, lo que ha llevado a la movilización de las mujeres por sus derechos y por alcanzar una igualdad.

Los estudios sobre mujeres y su situación de desigualdad son por tanto bastante recientes, ya que la inferioridad de la mujer y el trato que se le daba no se cuestionaban, y se ha interiorizado a lo largo de la historia como algo natural. Estos roles de género en muchas ocasiones se consideran superados, sin embargo, se transmiten desde que se nace por los progenitores, y luego se mantienen por los pares, escuela, instituciones, medios de comunicación etc., que también tienen arraigados sus códigos de género.

Ante esta diversidad de dimensiones y particularidades que caracterizan el conocimiento de la violencia, agresión y victimización, nos centraremos en el análisis de la ocurrencia de la violencia en el ámbito escolar (bullying), desde la perspectiva de la víctima en general y de la victimización severa auto reportados, e identificar las principales características personales, familiares y educativas que se asocian a ella.

### 2.3.6 Instrumentos de evaluación de la agresión, la victimización escolar

Las diferentes experiencias de agresión y victimización han sido ampliamente estudiadas desde la incorporación de la definición de Bullying por los trabajos de Dan Olweus. Tal vez el método más utilizado para investigar la victimización por intimidación es mediante medidas autoinformadas.

Estas medidas autoinformadas usaron una estrategia basada en una definición o una estrategia basada en el comportamiento para desarrollar los instrumentos (L. M. Chen, Cheng, Wang, et al., 2015).

- La primera estrategia proporciona una definición de bullying que separa los comportamientos de bullying de otras formas de victimización entre pares. En esta categoría se encuentran el Cuestionario Olweus Bully / Victim revisado (OBVQ) (Olweus, 1996), Escala multidimensional de victimización entre pares (MPVS) (Mynard & Joseph, 2000), encuesta sobre Bully revisada (Swearer, Turner, Givens y Pollack, 2008) y Escalas de acoso escolar (Cheng, Chen, Liu y Chen 2011).
- La segunda estrategia basada en comportamientos específicos relacionados con el bullying sin utilizar el término "bullying". Esta categoría incluye la Escala de victimización entre pares (Neary y Joseph, 1994), Cuestionario de relaciones (Rigby & Slee, 1993), Escala de acoso escolar de Illinois (IBS) (Espelage & Holt, 2001) y Gatehouse Bullying Scale (GBS) (Bond, Wolfe, Tollit, Butler y Patton, 2007).

Así mismo se ha abordado el tema de evaluación del bullying desde la exploración de una variedad de problemas relacionados al acoso escolar incluidas las definiciones, los efectos, las métricas, los tipos emergentes y las estrategias de afrontamiento.

Alternativamente, otros investigadores han agregado puntajes, señalando que los puntajes totales más altos indican experiencias más frecuentes o más serias de acoso escolar o acosado: Georgiou, 2008; Georgiou y Stavrinides, 2008; Smith y Gross, 2006. Varios investigadores también se han preocupado por la frecuencia relativa del

acoso o categorías de acoso: Bradshaw, Sawyer y O'Brennan, 2007; Cheng, Chen, Liu y Chen, 2011 (L. M. Chen et al., 2012).

El autoinforme de evaluación del Bullying desarrollado por Olweus denominado "Olweus Bully/victim questionnaire" fue construido para evaluar la frecuencia de agresión y victimización a partir de una escala de 39 ítems para ser aplicado a jóvenes de 11 a 17 años de edad, y demostró tener buen nivel de consistencia interna con un Alpha de Cronbach de 0.88 para la escala de agresión y 0.87 para la escala de victimización (Hamburger et al., 2011). Investigaciones que han usado este instrumento para determinar la prevalencia de agresión y victimización no indicaron que el instrumento mostrara baja utilidad como medida de acoso, sin embargo, podría no ser de mucha utilidad para detectar mejor a las víctimas estables, motivo por el cual su inclusión en estudios de intervención específicas para trabajar con las víctimas estables podría no ser aceptable. Pero para Olweus, al evaluar las relaciones entre las dimensiones de "ser victimizado" y las variables asociadas (por ejemplo, depresión, autoestima, rechazo de los compañeros) muestra una fuerte evidencia de validez de constructo (Pastrana Rivera, 2014) como indicación de su utilidad para uso individual. Olweus concluye en una investigación que la categoría "2 o 3 veces al mes" (en los últimos dos meses) es una opción razonable y un útil límite inferior para clasificar a las niñas y los niños en el rango de edad de 10 a 16 años como víctimas y / o acosadores con el propósito de estimar la prevalencia y recomienda su uso como medida de prevalencia básica de bullying en los estudios que utilizan Cuestionario Olweus Bully / Victim para estos y grupos de edad adyacentes y permitirá hacer comparaciones (Solberg & Olweus, 2003).

Se han desarrollado adaptaciones y nuevos instrumentos, abordando la evaluación del bullying desde diferentes perspectivas. Los autoinformes son las herramientas más utilizadas en el terreno, debido a su economía y fácil administración a grandes grupos de niños de manera simultánea (Espelage & Swearer, 2003). Otras escalas de autoinformes como el Cuestionario de Experiencias Escolares (SEQ) adaptando Ladd y el autoinforme de Kochenderfer-Ladd (2002) sobre la victimización entre pares, la Escala de Victimización por Bully de Reynolds (BVS), algunos lo complementan con informes de victimización de profesores o pares para mostrar una evaluación más completa de las experiencias de victimización de los niños. Aunque son adecuadas

para capturar experiencias de los niños con victimización, existen limitaciones conocidas para estas herramientas. Los niños, al igual que sus pares y los profesores, pueden estar sesgados en sus interpretaciones de las interacciones con los compañeros, pueden no estar dispuestos a informar experiencias negativas, o puede tener dificultades para recordar con precisión los eventos, disminuyendo su validez (Pastrana Rivera, 2014).

Se encuentra en la literatura otros métodos de abordaje para la evaluación del bullying desde los agresores solos, los victimizados solos o los agresores y victimizados o los que incluyen a los observadores (Hamburger et al., 2011). También se han propuesto para evaluar el bullying, a la observación directa de las interacciones entre pares o la evaluación de la victimización entre pares como una función del cambio en los factores asociados (por ejemplo, autoestima, ansiedad, amistades, escuela actuación). Adicionalmente sugirieron que el uso de múltiples informantes y múltiples métodos de evaluación ayuda a reducir el sesgo de un solo informante y los problemas sobre la validez de la información recopilada (Pastrana Rivera, 2014).

### 2.3.7 Instrumentos de evaluación del nivel de severidad del bullying

Contrariamente a lo anterior la evaluación del nivel de severidad del bullying ha sido poco abordado en la literatura internacional y nacional. Se han utilizado diferentes perspectivas, sin embargo, aún no hay acuerdo en los enfoques de evaluación y clasificación, la metodología de evaluación, ni en los instrumentos de evaluación.

Se presentan algunos de los diferentes enfoques para clasificar severidad:

#### 2.3.7.1 Medida desde la **frecuencia de ocurrencia y duración del problema**

El instrumento de medida de Bullying de Olweus, utiliza la repetición  $\geq 1$  vez/semana como Víctima (V) o como Agresor (A) ó como Víctima y agresor (V/A) " en los últimos dos meses (Solberg & Olweus, 2003) y el desequilibrio de poder como criterios para evaluar la severidad del bullying (D. A. Olweus, 1993).

Con esa definición encontró una prevalencia de 5% de bullying severo en 1983 comparativamente de 8.25% de bullying severo (un aumento del 65%) en el 2001. (D. A. Olweus, 2010).

#### 2.3.7.2 Medido desde el **tipo de bullying** implicado

Victimización agravada por compañeros (APV) medida específica de la severidad de la victimización por pares, utiliza elementos agravantes empíricamente derivados de los episodios (lesiones, armas, sesgos, contenido sexual, múltiples autores y múltiples contextos). Es un enfoque empírico que sirve para identificar incidentes más graves de victimización entre pares, y tiene la ventaja de identificar más jóvenes que sufren los efectos de la victimización entre pares. Sus criterios conductuales específicos eluden el difícil desafío de tratar de evaluar qué es realmente el acoso escolar con su definición ambigua sobre el desequilibrio de poder. En instrumento de APV pretendió identificar a cualquier joven que experimentó la victimización por parte de un compañero no hermano el año anterior que: (1) tenía contenido sexual; (2) tenía contenido de sesgo; (3) involucró un arma; (4) involucró a múltiples asaltantes; (5) resultó en una lesión, o para identificar a jóvenes que (6) experimentaron múltiples tipos de victimización perpetrada por compañeros (es decir, agresión física y agresión verbal). La presencia de cualquiera de los seis elementos anteriores calificó al joven como haber experimentado APV. Su investigación utilizó una muestra nacionalmente representativa de entrevistas telefónicas de la Encuesta Nacional de Exposición Infantil a la Violencia 2014. Participaron 1,949 jóvenes 10 a 17 años. La medida APV identificó dos veces más jóvenes con episodios graves que involucran lesiones, armas, asaltos sexuales y otros que el instrumento de Olweus. Este enfoque alternativo de APV identificó que el 25% de la muestra tenía un episodio agravado, además que fue mejor en señalar a los niños que estaban experimentando síntomas de angustia. APV es un método alternativo para identificar el las formas más graves de victimización entre pares que se asocian con mayor daño (Finkelhor et al., 2016).

Chang-Hun Lee propone otra medida para evaluar severidad del bullying basado en la versión anterior del cuestionario de bullying/víctima de Olweus, propuso que los rasgos personales e interpersonales son factores importantes del comportamiento de intimidación, usando una definición modificada y ampliada de acoso escolar basada en una aproximación cultural más sensible al acoso, adicionalmente obtuvo

autoinformes sobre la visibilidad y la duración de los comportamientos de intimidación y los reagrupó. Este estudio clasifica a los acosadores en tres tipos de conductas de intimidación basados en los niveles de duración y escalas de visibilidad además del grupo no bullying. De esta manera clasificó a una muestra de 1,238 estudiantes coreanos en cuatro grupos: El grupo a) No intimidación, b) tipo I (encubierto) ha estado intimidando encubiertamente a otros con agresiones menores durante menos de 2 semanas. El grupo Tipo II (severo no crónico abierto y leve o moderado crónico encubierto) ha intimidado a otros de forma encubierta o abierta durante más de 2 semanas, pero menos de 4 meses (u semestre). El Grupo de tipo III (severo crónico-abierto) que ha estado intimidando abiertamente a otros durante más de 4 meses (un semestre) con comportamientos agresivos graves.

Para los grupos crónicos y no crónicos, usó la escala de duración que pedía persistencia de comportamientos de intimidación, por ejemplo, "Para los compañeros de clase que hiciste estas cosas [comportamientos de intimidación] al máximo, ¿cuánto tiempo les has estado haciendo las cosas? "Y" ¿Has estado haciendo las cosas anteriores durante todo el semestre? La escala de visibilidad: incluye cinco ítems que piden niveles de apertura de tales comportamientos como "No me importa lo que otros estudiantes piensen acerca de mis comportamientos" y "He hecho las cosas anteriores para que otras personas las vean". Este estudio desarrolló una medida mejorada de comportamientos de intimidación, abordando la duración y visibilidad de estas experiencias que permite clasificar la severidad de la intimidación. (Lee, 2010).

#### 2.3.7.3 Medido desde la **intensidad de las consecuencias** derivadas del acto

**Se consideró severo** cuando respondió positivamente a las siguientes dos preguntas:

- "¿Experimentó el **acoso traumático** por sus compañeros en la escuela que fue particularmente severo -por ejemplo, siendo frecuentemente atacado o acosado rutinariamente de alguna manera? "(Codificado 0 ó 1).
- Si los sujetos respondieron sí a esta pregunta inicial, se hizo una segunda pregunta: "¿Cree usted que esas experiencias de alguna manera **le hicieron una persona diferente?**" (Codificado 0 o 1).

Adoptaron un enfoque amplio de la descripción del acoso infantil para capturar todas las formas de interacción entre compañeros negativos mediante la cual el individuo se

sintió victimizado, y que permitió a los sujetos juzgar si su experiencia de ser intimidado fue particularmente importante para ellos.

Entre 205 sujetos con criterios para un episodio depresivo mayor, con edades comprendidas entre los 16 y los 82 años 54 reportaron (26.3%) bullying severo y los 151 restantes (73,7%) que claramente negó cualquier experiencia de acoso en la escuela durante sus primeros 16 años (Gladstone et al., 2006).

#### 2.3.7.4 Medido desde la **sumatoria** de una serie de ítems

La "Escala para adolescentes de denuncia de acoso entre pares" desarrollado por Piskin y Ayas (2007), se utilizó con el fin de determinar el nivel de acoso escolar de los estudiantes de 6º, 7º y 8º grado y exposición al acoso escolar. Esta escala consta de un total de 53 ítems y seis factores. Contiene dos escalas paralelas llamadas escala de intimidación y escala de víctima que hacen las mismas preguntas con diferente redacción. En la escala de intimidación, se pide a los estudiantes que marquen la frecuencia que realizan actos o usan las palabras mencionados en la escala; y en la escala de víctimas se les pide que marquen la frecuencia con la que están expuestos a estos actos o palabras. La escala estaba compuesta por 6 factores. La distribución de los ítems de la escala según factores es la siguiente; elementos entre 1 y 15 incluir al acosador y a la víctima en relación con el acoso físico, los ítems entre 16 y 22 están relacionados con bullying verbal, los ítems entre 23 y 28 con aislamiento, los ítems entre 29 y 33 están relacionados para difundir el rumor, los elementos entre 34 y 43 son asociado con daños a la propiedad y los artículos entre 44 y 53 están relacionados con el acoso sexual y su víctima. La puntuación más baja que se recibirá de las dimensiones agresor y víctima es 53 y la puntuación más alta es 265. En la escala, nunca obtiene un valor de 1, una vez durante el período es igual a 2, al menos una vez en un mes es igual a 3, al menos una vez a la semana es igual a 4 y casi todos los días equivale a 5. Puntajes más altos significan niveles más altos de acoso y victimización. La escala no tiene un punto de corte. Consistencia interna Alfa de Cronbach de la escala de víctimas se calcularon de la siguiente manera: 0,93 para toda la escala; 0,82 para la subescala de "intimidación física"; 0,75 para la subescala de "intimidación verbal"; 0,77 para la subescala de "aislamiento"; 0,75 para la "difusión de rumores"; 0,80 para la subescala "cosas dañinas"; y 0,88 para la subescala Subescala de "acoso sexual". Coeficientes de fiabilidad de consistencia interna Alfa de Cronbach del acoso

se calcularon de la siguiente manera: 0,92 para toda la escala; 0,83 para la subescala "intimidación física"; 0,74 para la subescala de "intimidación verbal"; 0,75 para la subescala de "aislamiento"; 0,66 para la subescala "difusión de rumores"; 0,79 para la subescala "cosas dañinas"; y 0,88 para la subescala de "acoso sexual". El análisis factorial confirmatorio mostró verificación y buen ajuste para las estructuras de ambas subescalas. La Escala de acoso entre pares se clasificaron en dos grupos: "grupo con puntuaciones bajas de agresor / víctima" y el "grupo con puntuaciones altas de agresor / víctima". Se utilizaron las puntuaciones medias para determinar los grupos debido a que la escala no tiene corte punto. Las respuestas nunca, a veces y a menudo se convirtieron en una variable binaria; a veces y a menudo las respuestas se combinan, nunca es igual a 0 y a veces y a menudo es igual a 1. Los puntajes más altos corresponden a las formas más severas de acoso y victimización (H. Karatas & Ozturk, 2011; Z. Karatas et al., 2016).

Otro instrumento denominado "Encuesta estudio de bullying: Frecuencia y factores de riesgo" creado y validado en estudios previos (Miguel Oliveros & Barrientos, 2007) fue utilizado para medir severidad de la victimización. La pregunta 7 del instrumento (qué paso cuando has sido acosado) que contiene 9 ítems con diversas formas de intimidación. Se calculó el coeficiente Kuder Richardson, con un resultado de 0,73 lo cual expresa una coherencia buena de los ítems preguntados. Los valores son:

- Te pusieron apodos
- Has sido agredido
- Te acosaron o agredieron de otra manera
- Te escupieron
- Has sido discriminado
- Te pidieron dinero o tus cosas
- Te enviaron mensajes por e-mail desagradables
- Te forzaron a hacer algo que no querías
- Te llamaron homosexual

Clasifica la pregunta 7 del instrumento en niveles de severidad de acuerdo al número de ítems marcados como Si. Los valores son:

- No Bullying: 1 o ningún ítem marcado

- Bullying leve: cuando ha marcado 2 ítems como Si
- Bullying moderado: cuando marcó 3 – 4 ítems como Si
- Bullying severo: cuando marco 5 a más ítems como Si

Otra investigación sobre victimización realizada en el Perú (Romaní & Gutiérrez, 2010) ha tomado la pregunta N° 127 sobre convivencia escolar del cuestionario diseñado por el Equipo Técnico de DEVIDA para el II Estudio Nacional de Prevención y Consumo de Drogas en Estudiantes de Secundaria. La pregunta 127 considerada para la investigación fue la siguiente: ¿En lo que va de tus estudios secundarios, te ha ocurrido o has experimentado alguna de las siguientes situaciones en el colegio?; presenta 14 tipos de situaciones de las cuales:

#### Violencia física

1. alguien te amenazó con algún arma,
2. alguien te pegó,
3. alguien escondió tus cosas,
4. alguien rompió tus cosas
5. alguien robó alguna de tus cosas

#### Violencia verbal

6. alguien te insultó,
7. alguien te puso apodos “chapas”
8. alguien habló mal de ti;

#### Exclusión social

9. te ignoraron/no te hacen caso,
10. no te dejan participar
11. alguien te discriminó.

#### Formas mixtas

12. alguien lo amenazó para inspirar miedo,
13. alguien lo chantajeó/le han obligado a hacer cosas que no quiere
14. alguien lo acosó sexualmente.

Las respuestas para cada situación fueron Sí/No, a la respuesta Sí se le otorgó un puntaje de “1” y a la respuesta No un puntaje de “0”. Con la sumatoria de estos puntajes

en el informe de estudio se construyó una escala victimización que oscila entre cero y 14.

Se consideró como adolescente que sufre de victimización cuando sufre tres o más tipos de situaciones de violencia.

Además, el puntaje fue recategorizado en

- severo (puntaje de 10-14),
- moderado (puntaje de 6 a 9) y
- leve (puntaje de 3 a 5).

#### 2.3.7.5 Evaluaciones mixtas de severidad del bullying

##### Tomando en cuenta la duración y la gravedad percibida

B6. Cuestionario Retrospectivo de Bullying medido por 44 ítems que evalúa la frecuencia, gravedad y duración de la victimización por bullying en la escuela primaria y secundaria; trauma psicológico relacionado con el acoso, ideación suicida en caso de acoso y acoso en la universidad y el lugar de trabajo. Para ser aplicado a adultos jóvenes y adultos de 18–40 años, el resultado de test retest a los dos meses dio una respuesta de  $r = 0.88$  en la escuela primaria,  $r = 0.87$  en la escuela secundaria y  $r = 0.77$  para el trauma. Las víctimas se identificaron a partir de sus respuestas sobre la frecuencia e intensidad del acoso físico, verbal e indirecto. Una persona se consideraba víctima cuando denunciaba haber sido víctima de acoso escolar de una o más formas "a veces" o más (frecuencia) y clasificó esto como "bastante grave" o "extremadamente grave" (intensidad). Se diferenciaron tres tipos de víctimas: las víctimas de la escuela primaria fueron víctimas solo en la escuela primaria; las víctimas de la escuela secundaria fueron víctimas sólo en la escuela secundaria; y las víctimas estables fueron víctimas tanto en la escuela primaria como en la secundaria (Schäfer et al., 2004).

##### Escala de impacto emocional de Rigby

Para medir el acoso evaluó la frecuencia y la severidad. Primero se les proporcionó la siguiente definición de acoso: "El acoso ocurre cuando una persona poderosa o un grupo de personas buscan repetidamente molestar, lastimar o intimidar a alguien. No es lo mismo que las peleas ocasionales entre personas que son casi iguales". Luego se

pidió que contestaran dos preguntas referidas a los últimos 12 meses si habían (i) sido intimidado por un estudiante individual y / o (ii) ha sido intimidado por un grupo de estudiantes de acuerdo a las siguientes categorías (i) nunca, (ii) a veces, (iii) con bastante frecuencia y (iv) muy a menudo. Las respuestas se puntuaron para los informes de ser intimidado por (i) individuos y (ii) grupos por separado, con "nunca" puntuado como 1, "a veces" como 2, "Bastante a menudo" como 3 y "muy a menudo" como 4.

La severidad del acoso se evaluó mediante los siguientes enunciados: ¿En el momento en que fue acosado cuál de estas palabras describiría mejor sus sentimientos? ¿Cómo te sentiste en el momento en que te acosaban? Cuatro respuestas posibles como estados emocionales: enojo, disgusto, tristeza y miedo. La selección de estos sentimientos se basó en los hallazgos de la investigación sobre el impacto emocional del acoso escolar informado por Ortega et al. (2021). En la relación con cada uno de estos ítems se podía responder "no", "un poco", "bastante" o "muy". Las respuestas se puntuaron de 1 a 4 y se suman para proporcionar una medida del impacto emocional informado. Su fiabilidad como Likert se confirmó con un coeficiente alfa de 0,80. Evaluar la gravedad del acoso y reconocer los altos niveles de severidad, como indica el impacto emocional negativo en el niño, puede requerir una empatía sostenida, preocupación y valoración de las dificultades del niño para afrontar el acoso (Rigby, 2020).

### Severidad percibida

La severidad percibida es uno de los temas emergentes de los estudios sobre el acoso escolar. La severidad percibida se refiere a la “percepción implícita de un individuo del daño potencial y práctico del comportamiento hacia ellos mismos o hacia los demás” (L. M. Chen, Cheng, & Ho, 2015). Es la percepción de un individuo sobre el impacto o efecto de un incidente o serie de incidentes según el grado de daño causado a uno mismo y a los demás. Por ejemplo en el caso del cyberbullying, la severidad percibida es sensible a interpretaciones y factores situacionales, como la publicidad y el anonimato de los incidentes (Sticca & Perren, 2013).

Los estudiantes pueden percibir la gravedad de un comportamiento de intimidación de diferente manera, y no necesariamente consideran que el bullying más frecuente es el más severo o serio y el menos frecuente es el menos grave o severo; la frecuencia del

acoso y la victimización no se puede equiparar con su severidad. El elemento de frecuencia para identificar el acoso y victimización, como indicación de la gravedad percibida en una victimización no se percibe necesariamente como más grave (L. M. Chen, Cheng, Wang, et al., 2015; van Noorden et al., 2016).

El argumento que sustenta este término se basa en que las personas pueden percibir la gravedad del comportamiento del bullying y el ciberacoso basado en su impacto negativo, tipo de comportamiento, roles y definir criterios tales como nivel de intencionalidad, desequilibrio de poder y otras dimensiones relacionadas con el ataque. Por ejemplo, se encontró que el acoso físico ocurrió con mucho menos frecuencia que otros tipos de intimidación, y sin embargo se reportó que los estudiantes consideraban que el acoso físico era más grave que otros tipos. Estos hallazgos han revelado que la frecuencia del acoso no es proporcional a las percepciones de su gravedad (van Noorden et al., 2016). Las investigaciones sobre gravedad percibida de diferentes comportamientos de intimidación perpetrados entre estudiantes, se han centrado generalmente en perspectivas de los profesores, lo cual no siempre coincide con la percepción de la gravedad de los estudiantes, pero sí determina las intervenciones que realizarán. Actualmente, los estudios se enfocan en conocer la perspectiva de los estudiantes (L. M. Chen et al., 2012).

Algunos investigadores han abordado la investigación cualitativa (Mishna, 2004; O'Brien, 2007) para encontrar las opiniones de los estudiantes sobre la gravedad del acoso escolar desde una perspectiva individual o grupal y las posibles conexiones entre los roles de los participantes (agresor, víctima, reforzador, defensor, observador neutral) y gravedad percibida en las diferentes categorías de acoso, develando los complejos procesos a través de los cuales los adolescentes son susceptibles o protegidos de la intimidación.

Investigaciones cuantitativas realizadas encontraron que estudiantes de secundaria calificaron la victimización relacional y cibernética como más severa que el acoso físico y verbal (L. M. Chen et al., 2012). Por un lado las víctimas de acoso relacional pueden percibirlo como más grave que otros tipos de intimidación porque saben cómo se siente (L. M. Chen, Cheng, Wang, et al., 2015). Estudiar si los variados roles de agresor o víctima perciben como más o menos graves el acoso, comprender esta perspectiva puede beneficiar la intervención y la prevención del acoso. La severidad

percibida influye en la posibilidad de intervenir en el acoso, ante la percepción de gravedad baja de acoso escolar estarán menos dispuestos a participar en una intervención escolar que si lo perciben como grave. Los maestros deben ser conscientes de esta percepción y dedicar más tiempo a aumentar la conciencia de estos estudiantes como parte de intervención y prevención del acoso (L. M. Chen, Cheng, Wang, et al., 2015; Dukes et al., 2010).

Entre los estudios sobre la gravedad percibida de ciberacoso, Sticca y Perren (2013), investigaron la importancia del medio (tradicional frente a cibernético) y de criterios de publicidad (pública vs. privada) y anonimato (anónimo vs. no anónimo) (Palladino et al., 2017; Sticca & Perren, 2013). La evaluación del impacto del acoso cibernético del tipo acoso de imágenes / videoclips se percibió como muy negativo. Las ciber víctimas a menudo lo cuentan a algunos amigos o a nadie en absoluto, por ello los adultos no estarían consientes del acoso cibernético (Slonje & Smith, 2008). Los resultados muestran que muchas veces el ciberacoso no se percibe, a priori, como peor que bullying tradicional (Sticca & Perren, 2013). Estos hallazgos mixtos sugieren la necesidad para obtener más estudios sobre la gravedad relativa percibida del ciberacoso y la tradicional intimidación (L. M. Chen et al., 2012).

La escala de gravedad del acoso escolar (SBSS; Chen et al., 2012) se utilizó para medir las percepciones de los estudiantes de secundaria sobre la severidad de cuatro tipos diferentes de conductas de intimidación: física, verbal, relacional/psicología y ciberacoso. Utiliza una escala de cinco puntos que va de 1 (no muy grave) a 5 (muy grave). El SBSS fue validado por la medición de Rasch. Todos los ítems mostraron altas correlaciones ítem-medida (todos por encima de .67). La confiabilidad de las medidas fue de .97. demostrando confiabilidad y validez (L. M. Chen et al., 2012).

Otras investigaciones han abordado la severidad o la gravedad percibida del bullying desde diferentes metodologías cuantitativas, con base en escalas diseñadas (Macaulay et al., 2019; van Noorden et al., 2016), a través de episodios ficticios de agresión o victimización (Bifulco et al., 2014; Maunder et al., 2010; Sticca & Perren, 2013) aunque algunos no proporcionaron pruebas de la validez de la escala utilizada. Es necesario más investigaciones en busca de herramientas, instrumentos, medidas y metodologías alternativas para detectar de manera precisa y eficiente la severidad o la gravedad de la victimización en las escuelas y su impacto.

## **CAPITULO 3: METODOLOGÍA**

### **3.1 Tipo y diseño de la investigación**

Se diseñó una investigación observacional transversal analítica en el 2015 que recolectó información de colegios secundarios, estatales y privados de Ayacucho (Huamanga) y Cusco (Sicuani).

### **3.2 Unidad de análisis:**

El estudiante de secundaria

### **3.3 Población y muestra del estudio**

La población estimada fue de 5,195 (cinco mil ciento noventa y cinco) estudiantes matriculados durante el año 2015, que estaban cursando de 1° a 5° año de educación secundaria en cuatro colegios, un estatal y un privado, tanto en Huamanga como en Sicuani. Cada colegio fue elegido de manera intencional tomando en cuenta su trascendencia educativa en términos de número de estudiantes y docentes. Los colegios seleccionados fueron:

En HUAMANGA, departamento de Ayacucho

**Federico Froebel** (Privado)

Dirección: Avenida los pinos 100 - Ayacucho

Teléfono: 326435

**Mariscal Cáceres** (Estatal)

Dirección: Avenida independencia 435 - Ayacucho

Teléfono: 312192

En SICUANI, departamento de Cusco

**Albano Quinn** (Privado)

Dirección: Jirón francisco García 120 - Sicuani

Teléfono: 351205

**Inmaculada Concepción** (Estatal)

Dirección: Avenida centenario 326 - Sicuani

Teléfono: 351167

Se calculó el tamaño de muestra mínimo para cada colegio, usando un nivel de confianza 95%, 5% de error, 1.0 de efecto de diseño y como parámetro de cálculo la prevalencia de Bullying de 47.0%, resultado del trabajo anterior (Amemiya et al., 2009). Para su cálculo se usó el software Epidat 4.0.

Para obtener la muestra, se seleccionaron aleatoriamente las aulas de acuerdo al tamaño muestral mínimo calculado para el colegio, y distribuido en forma proporcional al tamaño de la población de estudiantes por año de estudios. Ingresaron en la investigación todos los estudiantes de las aulas seleccionadas por cada año de estudio.

Por posibles contingencias en cuanto a la cantidad de estudiantes, en cada sección se encuestó a todos los estudiantes de las aulas seleccionadas.

El tamaño y distribución de la muestra estudiada se presenta en la **Tabla 1**.

**Tabla 1.** Distribución de la muestra de estudiantes de secundaria según colegio seleccionado en Huamanga y Sicuani – 2015

Ciudad	Tipo de Colegio	Nombre del Colegio	Población estimada	Muestra calculada	Muestra recolectada n (%)	Muestra Final* n (%)
Huamanga	Estatal	Mariscal Cáceres	3078	348	427 (35.3)	411 (35.4)
	Privado	Federico Froebel	525	223	364 (30.1)	362 (31.2)
Sicuani	Estatal	Inmaculada Concepción	1500	305	327 (27.1)	301 (25.9)
	Privado	Albano Quinn	92	92	90 (7.5)	86 (7.4)
Total	Estatal		4578	653	754 (62.4)	712 (61.4)
	Privado		617	315	454 (37.6)	448 (38.6)
	TOTAL		5195	968	1208 (100)	<b>1160 (100)</b>

\* Estudiantes que respondieron si son o no víctimas del bullying

Para la recolección de la muestra, previamente se coordinó con los directores de las instituciones educativas seleccionadas para solicitar su apoyo en la realización de la investigación en su institución. Se coordinó el día y el mejor horario para poder aplicar la encuesta con la colaboración de los maestros presentes, en todas las aulas seleccionadas al mismo tiempo. Se coordinó con los directores de cada centro educativo para poder instruir y sensibilizar a los estudiantes y maestros, enfatizar valores como respeto, tolerancia, autoestima y asertividad para promover una cultura de paz. Se les proporcionó, además, un CD sobre bullying para que lo compartieran profesores y estudiantes facilitando un mejor conocimiento sobre violencia, diversas variedades de agresión, consecuencias físicas y psicológicas incluyendo el suicidio. En reuniones con los padres de familias se socializó sobre la importancia de la investigación se obtuvo su autorización verbal.

El día de la aplicación de la encuesta, se explicó oralmente los objetivos de la investigación a los maestros y estudiantes, también se solicitó consentimiento verbal. Todos los estudiantes de las aulas seleccionadas aceptaron participar en la encuesta.

Las preguntas fueron leídas y explicadas por el maestro facilitador. Se construyó además una guía para homogenizar la manera de leer y contestar las preguntas. La encuesta se tomó en todos los salones simultáneamente. Se mantuvo el anonimato. La duración de la encuesta fue de 30 a 45 minutos aproximadamente.

Criterios de inclusión de los estudiantes

- Estar matriculado en el colegio respectivo en el año 2015
- Pertenecer al aula seleccionada aleatoriamente
- Familiares del estudiante aceptaron su participación en la investigación
- El estudiante acepta participar en la investigación

Criterio de exclusión de los estudiantes

- No encontrarse presente en el aula el día de la aplicación de la encuesta

### 3.4 Técnica e Instrumentos de recolección de datos

Para estudiar el bullying se utilizó un instrumento denominado “Encuesta estudio de bullying: Frecuencia y factores de riesgo” creado y validado en estudios previos (Miguel Oliveros & Barrientos, 2007) el cual fue desarrollado con el apoyo de educadores del CEP Jorge Polar quienes contaban con una experiencia superior a 10 años de trabajo con estudiantes. El instrumento construido fue revisado y validado por cinco expertos en educación para conocer su opinión y obtener sugerencias, las que se tomaron en cuenta para su fortalecimiento. Se evaluó la confiabilidad de la consistencia interna referida a la coherencia de los ítems y a la interrelación entre ellos utilizando el coeficiente Kuder Richardson, la cual dio como resultado 0,73 expresando una coherencia buena de los ítems considerados.

La encuesta consta de 30 preguntas, 29 de ellas cerradas, las mismas que investigan al estudiante como víctima u observador de los actos de acoso escolar; la conducta de los padres, maestros, y autoridades, así como el manejo de este problema en el colegio y el entorno donde viven.

Se definió la presencia de víctima de bullying o acoso escolar cuando los estudiantes marcaron dos a más formas de victimización en la pregunta 7 del instrumento y victimización severa cuando han marcado cinco (5) a más formas de victimización en la pregunta 7 del instrumento. Existen diferentes formas de presentación de victimización escolar, se clasifican clásicamente en tres categorías genéricas: el acoso físico, el verbal y el relacional. El **acoso físico** caracterizados por golpes y empujones, el **acoso verbal** se manifiesta como amenazas verbales, insultos, burlas crueles, hirientes y ofensivas y el **acoso relacional** asociado a exclusión o discriminación. Otras clasificaciones utilizan las **formas directas** como golpes, empujones, verbales y las **indirectas o relacionales** como las psicológicas y de exclusión social.

La recolección de los datos se realizó mediante la aplicación de la “Encuesta estudio de bullying: Frecuencia y factores de riesgo”, auto respondido y facilitado por los maestros de cada aula con la aplicación de una “guía para el docente”.

### 3.5 Plan de Análisis de datos

Los datos necesarios para esta investigación fueron seleccionados para conformar una base de datos simple en programa Excel 2010 para ser leídos por el programa de SPSS versión 20 para su análisis. La base de datos final se denominó: BD\_ayacucho\_sicuani\_SECUNDARIA.sav.

Se realizó análisis de frecuencias de las variables seleccionadas.

Para lograr el primer objetivo específico:

1. Se incluyó a los estudiantes que respondieron si son o no víctimas del bullying (1160) y se eliminaron los datos vacíos, la cual fue menor al 5% (3.97%).
2. Luego se realizó la imputación de datos (Useche & Mesa, 2006) para sustituir las respuestas faltantes en las demás preguntas, utilizando la imputación de datos por moda que se usa en caso de variables cualitativas. Si se cuenta con una base de datos con un porcentaje reducidos de valores faltantes, como es el caso, es ventajoso utilizar la imputación de datos, debido a que la subestimación del error estándar no es muy elevada.

3. Se aplicó la prueba de Chi-cuadrado para establecer asociación entre variables. Se utilizó el análisis de regresión logística para evaluar a las variables como factor de riesgo o protección. Si el OR es mayor que 1 sería igual a factor de riesgo, es decir factor de riesgo ante la presencia de victimización y/o la severidad de ella.

Para el segundo objetivo específico, se realizó lo siguiente:

4. Se seleccionó a todos los estudiantes que respondieron que sufrieron de bullying (433). Luego se separó el grupo de estudiantes con victimización severa y se comparó con el no severo (victimización leve y moderado).
5. Luego, se realizó la prueba chi cuadrado para conocer si las variables son independientes y también se utilizó el análisis de regresión logística para evaluar a las variables como factor de riesgo o protección. Si el OR es mayor que 1 sería igual a factor de riesgo, es decir factor de riesgo ante la presencia de victimización y/o la severidad de ella.

Para el tercer objetivo específico, se realizó una tabla de frecuencias indicando las principales formas de victimización en las localidades de Huamanga y Sicuani.

### 3.6 Aspectos Éticos

Se solicitó permiso a las autoridades escolares respectivas, con los que se planificó conversar personalmente para autorizar la realización de la investigación, coordinando fechas, aulas y horarios para la realización de la investigación. Con los padres/familiares de las aulas seleccionadas se programó ser informados de la investigación en reuniones de padres de familia y el día de la aplicación del cuestionario se planificó solicitar la autorización verbal de los estudiantes.

Se protegió la identidad y anonimato de los estudiantes al ser las encuestas anónimas. Los estudiantes mayores de 8 años dieron un asentimiento luego de la presentación del proyecto de investigación, procediendo a llenar las encuestas.

Se respetó la autonomía al dejar abierta la posibilidad de participar.

Se enfatizó la beneficencia al fortalecer valores como respeto, tolerancia y asertividad.

Se respetó el criterio de justicia al haber efectuado también la investigación en escuelas privadas.

Los anexos 1 – 4 presentan las constancias de cumplimiento de aspectos éticos y de organización de la investigación debidamente firmadas por los directores de los colegios seleccionados.

### 3.7 Hipótesis y variables

#### 3.7.1 Hipótesis general

Existen características asociadas a victimización escolar (bullying) en estudiantes colegios secundarios de Huamanga y Sicuani 2015.

#### 3.7.2 Hipótesis específicas

- Al menos una característica (personal, familiar o educativa) está asociada a la presencia de victimización en estudiantes colegios secundarios de Huamanga y Sicuani 2015.
- Al menos una característica (personal, familiar o educativa) está asociada a la severidad de la victimización en estudiantes colegios secundarios de Huamanga y Sicuani 2015.
- La principal forma de victimización escolar es “te pusieron apodos” en estudiantes colegios secundarios de Huamanga y Sicuani 2015.

#### 3.7.3 Identificación de Variables

- Victimización escolar (bullying)
  - a) Presencia de Víctima de acoso escolar
  - b) Formas de victimización escolar

c) Severidad de victimización escolar

- Características del estudiante

Características personales

a) Sexo

b) Tiene algún defecto físico

c) Comunicación del acoso escolar por la víctima

Características familiares

a) Con quién vive

b) Padres reaccionan con violencia cuando se porta mal

c) Actitud de los padres ante la comunicación de la víctima de acoso escolar

Características educativas

a) Tipo de colegio

b) Grado de estudios

c) Existen pandilleros en su colegio

d) Tiene amigos pandilleros

e) Ha presenciado algún acto violento

f) Ha visto consumir drogas en el colegio

g) Actitud de los maestros ante la comunicación de la víctima

### 3.7.4 Operacionalización de Variables.

**Tabla 2.** Resumen de la operacionalización de variables

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	VALORES	CRITERIOS DE MEDICIÓN	TIPO DE VARIABLE /INDICADOR	INSTRUMENTO
Víctima de acoso escolar (bullying)	Social	Víctima de acoso escolar	NO	Ninguna o solamente una forma de acoso escolar	cualitativa nominal	pregunta 7 del cuestionario
			SI	2 o más formas de acoso escolar		
		Formas de victimización entre estudiantes	Te llamaron homosexual	Puede marcar una o más formas de victimización	cualitativa nominal	pregunta 7 del cuestionario
			Has sido agredido			
			Te acosaron o agredieron de otra manera			
			Te escupieron			
			Has sido discriminado			
			Te pidieron dinero o tus cosas			
			Te enviaron mensajes por e-mail desagradables			
			Te forzaron a hacer algo que no querías			
Te llamaron homosexual						
Severidad de victimización escolar	Victimización escolar no severo	2 a 4 ítems marcados	cualitativa ordinal	pregunta 7 del cuestionario		
	Victimización escolar severo	5 a más ítems marcados				
Características de los estudiantes	Personales	Sexo	Masculino	Sexo consignado en el cuestionario	cualitativa nominal	cuestionario
			Femenino			
		Tienen algún defecto físico	SI	Respuesta consignada en el cuestionario	cualitativa nominal	Pregunta 25 del cuestionario
			NO			

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	VALORES	CRITERIOS DE MEDICIÓN	TIPO DE VARIABLE /INDICADOR	INSTRUMENTO	
		Comunicación del acoso escolar por la víctima	SI	Marcó alguna de las opciones (un amigo, un adulto del colegio, otro adulto, un niño/a mayor, mis padres o quien me cuida, mi hermano/a).	cualitativa nominal	Pregunta 8 de la encuesta (le dijiste a alguien lo que había ocurrido)	
			NO	No marco opción.			
	Familiares	Con quien vive		Con sus 2 padres	Respuesta consignada en el cuestionario	cualitativa nominal	cuestionario
				sus tíos/ hermanos/ abuelos			
				con su papá			
				con su mamá			
		Padres reaccionan con violencia cuando se porta mal		Sin violencia	Quando marcó aconsejándole	cualitativa nominal	Pregunta 16 del cuestionario
				Con violencia	Quando marcó gritándole, dándole un cocacho o tirón de orejas o pegándole con la correa o con un palo		
		Actitud de los padres ante la comunicación de la víctima de acoso escolar		Si intervino	Quando marcó fueron a quejarse al colegio, conversaron con los padres del agresor, comunicaron a la policía o buscaron un abogado	cualitativa nominal	Pregunta 18 del Cuestionario
				No intervino	Quando marcó la respuesta no hicieron nada		
	Educativas	Tipo de colegio		Estatal	Colegio Mariscal Cáceres de Huamanga Colegio Inmaculada Concepción de Sicuani	cualitativa nominal	cuestionario
				Privado	Colegio Federico Froebel de Huamanga Colegio Albano Quinn de Sicuani		
		Grado de estudio		Primero	Grado de estudios secundarios consignado en el cuestionario	cuantitativa discreta	cuestionario
				Segundo			
				Tercero			
Cuarto							
			Quinto				

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	VALORES	CRITERIOS DE MEDICIÓN	TIPO DE VARIABLE /INDICADOR	INSTRUMENTO
		Existen pandilleros en su colegio	SI	Respuesta consignada en el cuestionario	cualitativa nominal	Pregunta 21 del cuestionario
			NO			
		Tienen amigos pandilleros	SI	Respuesta consignada en el cuestionario	cualitativa nominal	Pregunta 22 del cuestionario
			NO			
		Ha presenciado algún acto violento	Si	Cuando marca alguno de los siguientes (golpes a algún estudiante, cogoteo, pescueceo, asfixia al apretarle el cuello, amenazas con navaja, arma de fuego)	cualitativa nominal	Pregunta 23 del cuestionario
			No	Cuando no marca ningún acto violento del cuestionario		
		Ha visto consumir droga ilegal en el colegio	SI	Cuando marco cigarros, alcohol, marihuana y otras drogas	cualitativa nominal	Pregunta 24 del cuestionario
			NO	No marco ninguna opción		
		Actitud de los maestros ante la comunicación de la víctima	Si intervino	Cuando marcó le llamó la atención, lo llevó a la dirección o llamaron a sus papás.	cualitativa nominal	Pregunta 17 del Cuestionario
			No intervino	cuando marcó la respuesta no hizo nada		

## CAPITULO 4: RESULTADOS Y DISCUSION

### 4.1 Presentación de resultados

En el año 2015 se encuestaron un total de 1208 adolescentes de primero a quinto año de educación secundaria en colegios estatal y privado seleccionados como representativos de las ciudades de Huamanga y Sicuani. Los ítems utilizados para este análisis mostraron un porcentaje de pérdidas o datos faltantes menor al 5%, quedando un total de 1160 estudiantes aptos para el análisis, quienes respondieron si son o no víctimas de bullying.

En el estudio participaron 1160 estudiantes, 712 (61.4%) de colegios estatales, de los cuales 411 (35.4%) fueron de la ciudad de Huamanga y 448 (38.6%) de colegios privados de los cuales 362 (31.2%) fueron de Huamanga (**Tabla 3**).

En la ciudad de Huamanga - Ayacucho se encuestó a 773 estudiantes (66.6%) y en Sicuani – Cuzco a 387 estudiantes (33.4%). Sus edades estuvieron comprendidas entre 11 a 21 años (con una media de  $13.83 \pm 1.55$  y una mediana de 14 años).

**Tabla 3.** Estudiantes encuestados según ciudad y tipo de colegio. Huamanga y Sicuani– 2015

Ciudad	Tipo de colegio n (%)		Total n (%)
	Estatal	Privado	
<b>Huamanga</b>	411 (35.4)	362 (31.2)	773 (66.6)
<b>Sicuani</b>	301 (25.9)	86 (7.4)	387 (33.4)
<b>Total</b>	712 (61.4)	448 (38.6)	1160 (100.0)

De sexo masculino fueron 631 estudiantes (54.4%), mientras que 529 (45.60%) fueron de sexo femenino. El 54.80% de la muestra estudiada se encontraban entre los 14 y 17 años. La distribución total por edad y sexo la podemos ver en la **Tabla 4**.

**Tabla 4.** Estudiantes encuestados según grupos de edad y sexo. Huamanga y Sicuani–2015

Grupos de edad	Total		Masculino		Femenino	
	n	%	n	%	n	%
10-13 años	511	44.10	274	23.60	237	20.40
14-17 años	636	54.80	346	29.80	290	25.00
> 17 años	13	1.10	11	0.90	2	0.20
<b>Total</b>	1160	100.00	631	54.40	529	45.60

Se establecieron las características personales, familiares y educativas asociadas a la victimización escolar en estudiantes de colegios secundarios en Huamanga y Sicuani 2015. Un total de 1160 estudiantes de secundaria del año 2015, contestaron si habían sido o no intimidados o acosados anteriormente de alguna forma, los estudiantes que reportaron haber sido víctimas de algún tipo de acoso fueron 433 (37.3%).

Las características personales y familiares asociadas a victimización escolar se muestran en la **Tabla 5**. De las tres características personales estudiadas, se encontró que el sexo y la presencia del defecto físico estaban asociados significativamente a victimización. La muestra estuvo conformada por un 54.4% de estudiantes adolescentes del sexo masculino; y ellos reportaron ser significativamente más victimizados (41.8%) que las mujeres (31.9%);  $\chi^2 = 12.034$  y  $p = 0.001$ . Además, la cuarta parte de los estudiantes (25.1%) reportó ser portador de algún defecto físico, y en ellos más de la mitad fue victimizado (51.9%), frente al 31.9% de víctimas que reportaron los que no tienen un defecto físico ( $\chi^2 = 35.212$  y  $p = 0.000$ ). La comunicación del acoso por la víctima no se encontró asociado a la victimización escolar, aunque hay una tendencia de reportar mayor victimización en aquellos estudiantes que comunican el acoso escolar.

Se estudió la asociación con victimización de tres características familiares: si vive el estudiante con ambos padres (76.2%) o no, si los padres reaccionan con violencia cuando se portan mal, y si los padres intervinieron ante la comunicación de la víctima de acoso (68.7%). Se encontró que el 26.9% de los estudiantes reportaron padres que

reaccionan violentamente al portarse mal, sin embargo, se encontró en este grupo un porcentaje significativamente mayor ( $\chi^2 = 19.842$  y  $p = 0.000$ ) de victimización (47.8%) que los que tenían padres que no reaccionaban con violencia (33.5%). Adicionalmente, los estudiantes que no viven con ambos padres o tienen padres que no intervienen ante la comunicación del acoso por su hijo, reportaron un mayor porcentaje de víctimas sin embargo este resultado no fue significativamente diferente a su grupo comparativo (**Tabla 5**).

**Tabla 5.** Características personales y familiares asociadas a victimización escolar en estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani 2015

CARACTERISTICAS	N° (%)	Víctimas n° (%)	Chi cuadrado	p
<b>Características personales</b>				
Sexo				
Masculino	631 (54.4)	264 (41.8)	12.034	0.001*
Femenino	529 (45.6)	169 (31.9)		
Tienen algún defecto físico				
Si	291 (25.1)	151 (51.9)	35.212	0.000*
No	869 (74.9)	282 (32.5)		
Comunicación del acoso escolar por la víctima				
Si	766 (66.0)	296 (38.6)	1.666	0.201
No	394 (34.0)	137 (34.8)		
<b>Características familiares</b>				
Con quien vive				
Con sus dos padres	884 (76.2)	323 (36.5)	0.989	0.319
Con uno de los padres u otros	276 (23.8)	110 (39.9)		
Padres reaccionan con violencia cuando se porta mal				
Sin violencia	848 (73.1)	284 (33.5)	19.842	0.000*
Con violencia	312 (26.9)	149 (47.8)		
Actitud de los padres ante comunicación de la víctima de acoso				
Si intervino	797 (68.7)	291 (36.5)	0.724	0.396
No intervino	363 (31.3)	142 (39.1)		

N° población = 1160 / n° víctimas = 433

Respecto a las principales características educativas, el 61.4% de estudiantes (712) provenían de colegios estatales y el 38.6% (448) de colegios privados; la distribución de los estudiantes por grado de estudio en general fue similar, el 60.6% reportó la existencia de pandilleros en sus colegios, pero solamente el 11.5% (133 estudiantes)

manifestó que tenía amigos pandilleros, además el 77.7% reportó haber presenciado algún acto violento en el colegio, el 26.4% ha visto consumir drogas en el colegio y finalmente el 71.5% manifestó que los maestros sí intervinieron ante la comunicación de la víctima del acoso. Para establecer las características asociadas a la victimización se utilizó la prueba de chi cuadrado y se pudo determinar que, de las siete características educativas estudiadas, el tipo de colegio y la actitud de los maestros ante la comunicación de la víctima no estaban asociados a victimización escolar (**Tabla 6**).

**Tabla 6.** Características educativas asociadas a victimización escolar en estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani 2015

CARACTERISTICAS	N° (%)	Víctimas n° (%)	Chi cuadrado	p
<b>Características educativas</b>				
Tipo de colegio				
Estatal	712 (61.4)	267 (37.5)	0.023	0.901
Privado	448 (38.6)	166 (37.1)		
Frecuencia de estudiantes por grado				
1° secundaria	228 (19.7)	75 (32.9)	10.572	0.032*
2° secundaria	249 (21.5)	100 (40.2)		
3° secundaria	235 (20.3)	78 (33.2)		
4° secundaria	246 (21.2)	88 (35.8)		
5° secundaria	202 (17.4)	92 (45.5)		
Existen pandilleros en su colegio				
Si	703 (60.6)	282 (40.1)	5.921	0.015*
No	457 (39.4)	151 (33.0)		
Tienes amigos pandilleros				
Si	133 (11.5)	69 (51.9)	13.598	0.000*
No	1027 (88.5)	364 (35.4)		
Ha presenciado algún acto violento en el colegio				
Si	901 (77.7)	360 (40.0)	11.913	0.001*
No	259 (22.3)	73 (28.2)		
Ha visto consumir droga ilegal en el colegio				
Si	306 (26.4)	143 (46.7)	15.714	0.000*
No	854 (73.6)	290 (34.0)		
Actitud de los maestros ante la comunicación de la víctima				
Si intervino	829 (71.5)	300 (36.2)	1.612	0.226
No intervino	331 (28.5)	133 (40.2)		

N° población = 1160 / n° víctimas = 433

Para el análisis de las características personales, familiares y educativas asociadas a victimización se utilizó el análisis multivariado de regresión logística binaria. Se consideraron ocho características que en el análisis bivariado resultaron significativas en la prueba chi cuadrado; se identificaron cinco factores de riesgo asociados a victimización, los cuales son: sexo, ser portador de un defecto físico, tener padres que reaccionan con violencia cuando se portan mal, haber presenciado algún acto violento y ha visto consumir droga ilegal en el colegio. La prueba de Hosmer-Lemeshow encontró  $\chi^2 = 12.889$  y  $p = 0.116$  con lo que se concluye que el modelo se ajusta a la realidad (**Tabla 7**).

**Tabla 7.** Características asociadas a victimización escolar en estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani- 2015

Característica	OR Ajust $\Phi$	IC 95%	p
Sexo	1.454	1.131-1.869	0.004*
Grado escolar	0.967	0.883-1.060	0.478
Tiene algún defecto físico	2.009	1.521-2.653	0.000*
Padres reaccionan con violencia cuando se porta mal	1.652	1.256-2.173	0.000*
Existen pandilleros en su colegio	1.134	0.872-1.475	0.349
Tiene amigos pandilleros	1.474	0.997-2.178	0.052
Has presenciado algún acto violento	1.451	1.060-1.987	0.020*
Has visto consumir droga ilegal en el colegio	1.348	1.011-1.796	0.042*

$\Phi$  evaluada mediante un modelo de regresión logística

\*variable significativa / N = 1160 / n victimas = 433 (37.30%)

Se analizaron las características asociadas a victimización severa. Se encontró que 433 estudiantes respondieron que habían sido victimizados anteriormente de alguna forma, pero solamente 34 estudiantes marcaron cinco o más diferentes formas de victimización, es decir que el 7.90% de los estudiantes victimizados fueron severamente afectados; esto corresponde a una prevalencia del 2,9% de victimización severa en la población de 1160 estudiantes que respondieron la pregunta 7 sobre formas de victimización entre estudiantes (**Tabla 8**).

**Tabla 8.** Características personales y familiares asociadas a victimización escolar severa en estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani 2015

CARACTERISTICAS	N° (%)	Víctimas severas n° (%)	Chi cuadrado	p
<b>Características personales</b>				
Sexo				
Masculino	264 (61.0)	28 (10.68)	7.089	0.009*
Femenino	169 (39.0)	6 (3.6)		
Tienen algún defecto físico				
Si	151 (34.9)	18 (11.9)	5.304	0.025*
No	282 (65.1)	16 (5.7)		
Comunicación del acoso escolar por la víctima				
Si	296 (68.4)	17 (5.7)	5.751	0.021*
No	137 (31.6)	17 (12.4)		
<b>Características familiares</b>				
Con quien vive				
Con sus dos padres	323 (74.6)	29 (9.0)	2.228	0.155
Con uno de los padres u otros	110(25.4)	5 (4.5)		
Padres reaccionan con violencia cuando se porta mal				
Sin violencia	284 (65.6)	17 (6.05)	3.973	0.059
Con violencia	149(34.4)	17 (11.4)		
Actitud de los padres ante comunicación de la víctima de acoso				
Si intervino	291 (67.2)	25 (8.6)	0.67	0.454
No intervino	142 (32.8)	9 (6.3)		

N° víctimas = 433/ n° víctimas severas = 34

De trece variables consideradas como características personales familiares y educativas, cinco de ellas se encuentran asociadas a la presencia de victimización escolar severa con un p valor menor al 5%. Las tres características personales (sexo, tienen algún defecto físico, y comunicación del acoso escolar por la víctima), y dos características educativas (tienes amigos pandilleros y ha visto consumir droga ilegal en el colegio) resultaron estar asociados a victimización severa; pero ninguna característica familiar resultó asociada (**Tabla 9**).

**Tabla 9.** Características educativas asociadas a victimización escolar severa en estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani 2015

CARACTERISTICAS	N° (%)	Víctimas severas n° (%)	Chi cuadrado	P
<b>Características educativas</b>				
Tipo de colegio				
Estatal	267 (61.7)	18 (6.7)	1.187	0.276
Privado	166 (38.3)	16 (9.6)		
Frecuencia de estudiantes por grado				
1° secundaria	75 (17.3)	3 (4.0)	4.421	0.352
2° secundaria	100 (23.1)	10 (10)		
3° secundaria	78 (18.0)	6 (7.7)		
4° secundaria	88 (20.3)	10 (11.4)		
5° secundaria	92 (21.2)	5 (5.4)		
Existen pandilleros en su colegio				
Si	282 (65.1)	26 (9.2)	2.09	0.19
No	151 (34.9)	8 (5.3)		
Tienes amigos pandilleros				
Si	69 (15.9)	17 (24.6)	31.962	0.000*
No	364 (84.1)	17 (4.7)		
Ha presenciado algún acto violento en el colegio				
Si	360 (83.1)	32 (8.9)	3.172	0.094
No	73 (16.9)	2 (2.7)		
Ha visto consumir droga ilegal en el colegio				
Si	143 (33.0)	18 (12.6)	6.617	0.013*
No	290 (67.0)	16 (5.5)		
Actitud de los maestros ante la comunicación de la víctima				
Si intervino	300 (69.3)	26 (8.7)	0.895	0.44
No intervino	133 (30.7)	8 (6.0)		

\*variable significativa

N° víctimas = 433/ n° víctimas severas = 34

Se realizó análisis multivariado de regresión logística binaria con las cinco características asociadas a victimización escolar severa, tres características personales y dos educativas que resultaron significativas cuando se usó chi cuadrado. Este análisis encontró que tener amigos pandilleros fue la única característica asociada a victimización severa. La prueba de Hosmer-Lemeshow encontró  $\chi^2 = 5.944$  y  $p = 0.546$  y se concluye que el que el modelo encontrado se ajusta a los datos siendo un buen modelo de clasificación (**Tabla 10**).

**Tabla 10.** Características asociadas a victimización escolar severa en estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani- 2015

<b>Característica</b>	<b>OR Ajust Φ</b>	<b>IC 95%</b>	<b>p</b>
Sexo	2.525	0.984-6.479	0.054
Tiene algún defecto físico	1.795	0.844-3.822	0.129
Comunicación del acoso escolar por la víctima	1.681	0.788-3.586	0.179
Tiene amigos pandilleros	4.98	2.294-10.811	0.000*
Has visto consumir droga ilegal en el colegio	1.477	0.685-3.186	0.32

Φ evaluada mediante un modelo de regresión logística

\*variable significativa /N° víctimas = 433/ n° víctimas severas = 34

Entre los 1160 estudiantes encuestados, que respondieron si son o no víctimas de bullying, se reportaron 1755 formas de victimización. La forma más frecuente en ambas localidades fue “Te pusieron apodos”, mientras que la menos frecuente fue “Te escupieron”. La frecuencia de “Te pusieron apodos” y “Has sido discriminado” fue significativamente mayor en Huamanga. En la siguiente tabla se presentan las nueve formas de victimización escolar (**Tabla 11**).

**Tabla 11.** Principales formas de victimización reportados por estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani 2015

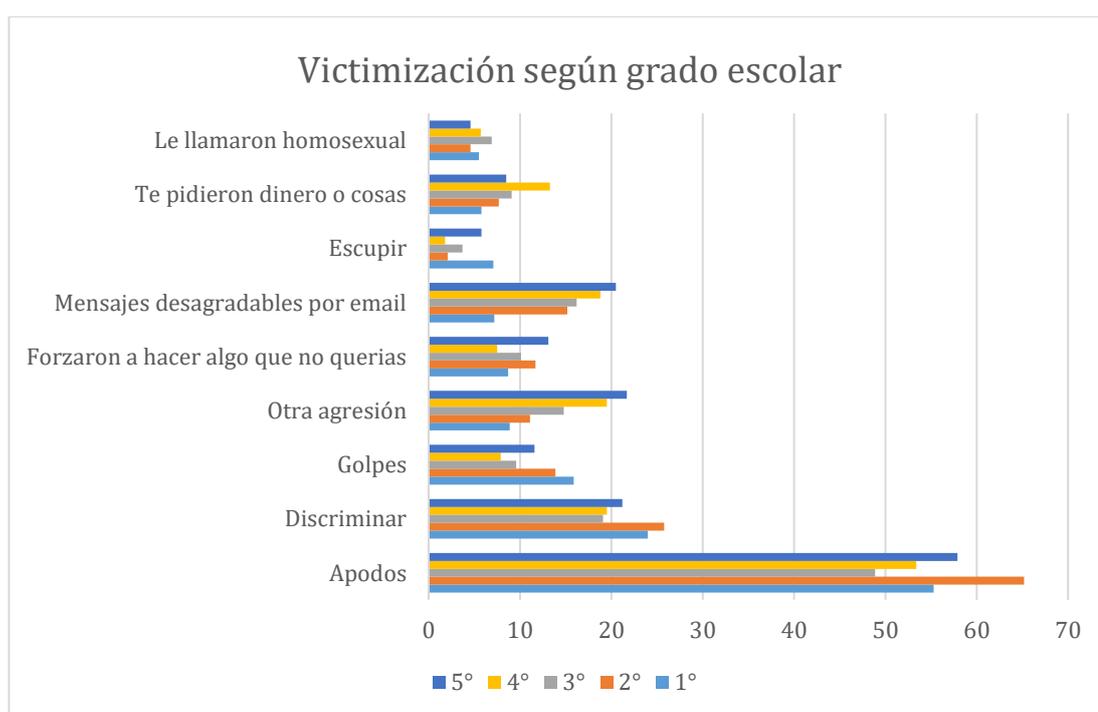
<b>Principales formas de victimización</b>	<b>Huamanga</b>	<b>Sicuani</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>
Te pusieron apodos*	59.6	49.5
Has sido discriminado*	25.5	15.0
Te enviaron mensajes por email	16.5	14.1
Has sido golpeado	11.8	11.4
Te acosaron o agredieron de otra manera	16.0	13.7
Te forzaron a hacer algo que no querías	10.2	10.2
Te pidieron dinero o tus cosas	8.1	10.7
Te llamaron homosexual	6.0	4.3
Te escupieron	4.1	3.6

\* Estadístico exacto de Fisher

n = 1160

Se encontró diferencias significativas en la frecuencia de victimización por grado escolar, pero no en la frecuencia de victimización severa, sin embargo, esta asociación es débil ( $p = 0.032$ ).

La **Figura 2** muestra la frecuencia de presentación de las nueve formas de victimización estudiadas según el grado escolar. Se observó una tendencia a disminuir los golpes, pero a aumentar los mensajes desagradables por email en los grados superiores.



**Figura 2** Principales formas de victimización reportados según grado escolar en estudiantes colegios secundarios. Huamanga y Sicuani 2015

En el análisis por sexo se encontró que el sexo masculino ha presentado significativamente mayor prevalencia de “Has sido golpeado”, “Te forzaron a hacer algo que no querías”, “Te escupieron” y “Te llamaron homosexual”. No se encontró diferencias significativas según sexo en las otras formas de victimización (**Tabla 12**).

**Tabla 12.** Principales formas de victimización reportados por sexo en estudiantes de colegios secundarios. Huamanga y Sicuani 2015

Formas de presentación de victimización	Respuesta afirmativa de victimización		p *
	Masculino	Femenino	
Te pusieron apodos	58.70%	53.20%	0.070
Has sido discriminado	22.70%	21.20%	0.603
Te enviaron mensajes por email	14.90%	16.80%	0.400
Has sido golpeado	16.40%	6.00%	0.000*
Te acosaron o agredieron de otra manera	15.90%	14.50%	0.543
Te forzaron a hacer algo que no querías	12.80%	7.10%	0.002*
Te pidieron dinero o tus cosas	10.60%	7.10%	0.051
Te llamaron homosexual	8.90%	1.40%	0.000*
Te escupieron	5.40%	2.30%	0.011*

Elaboración propia.

\* Estadístico exacto de Fisher

n = 1160

## 4.2 Discusión de resultados

En esta sección se examinan los principales resultados encontrados en la investigación en función de los objetivos y las hipótesis planteadas que darán respuesta a la pregunta de investigación. Se comparan y discuten los resultados con las opiniones de diferentes autores según los siguientes temas.

### 4.2.1 Prevalencia y formas de victimización y victimización severa

Las prevalencias de victimización escolar del 37.3% y la victimización severa del 2.9% encontradas en esta investigación realizada en el 2015 fueron menores a los reportados en estudios anteriores realizados en Perú, que varían de 40% a 50% de los adolescentes comprometidos con victimización (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2016; M Oliveros et al., 2009; Miguel Oliveros & Barrientos, 2007; Romaní & Gutiérrez, 2010) y de 5% a 8.5% para victimización severa (Amemiya et al., 2009; Romaní & Gutiérrez, 2010).

En otros estudios reportados encontraron mayor o menor grado de victimización en América; por ejemplo en Guadalajara – México un estudio regional realizado en 2008 en Escuelas secundarias oficiales de zona Metropolitana de Guadalajara-Mexico, se encontró una prevalencia de victimización del 68.2% de la población encuestada; encontraron que las formas más frecuentes fueron los apodos, hablan mal, ridiculizan, insultan, y le roban entre otros (Valadez Figueroa, 2008) estos resultados concuerdan con esta investigación que coloca a las formas verbales y relacionales como las más frecuentes. En Chile una investigación con 1167 estudiantes de 6º, 7º y 8º de establecimientos educacionales urbanos de dos comunas de la Región de Valparaíso, que utilizó un diseño muestral por conveniencia o intencional encontró que el 37,2% de los estudiantes percibió victimización “pocas veces”, mientras que el 7,5% responde “bastantes veces” y solo el 1,2% de los estudiantes afirmó que había sido víctima de malos tratos “casi todos los días” (Lopez et al., 2009). Esta amplia variación en las prevalencias, en parte es debido a las diferencias en los aspectos culturales y

sociales de las diferentes regiones así como en la medición y/o la operacionalización del constructo del problema de acoso y victimización en los diferentes contextos en que se presenta el problema de la violencia escolar (Del Rey & Ortega, 2008; Eljach, 2011; Joffre-Velázquez et al., 2011; Papanikolaou et al., 2011; S. Swearer & Hymel, 2015; S. M. Swearer et al., 2006).

Una investigación más reciente publicada en el 2015 evaluó las tendencias de victimización por intimidación en 33 países y regiones, con niños entre 11, 13 y 15 años en un total de 581 838 estudiantes que participaron en el estudio del 2001–02, 2005–06 y 2009–10, obtenidas de encuestas transnacionales y transversales de autoinforme con muestras representativas a nivel nacional, recopiladas como parte del estudio “Health Behavior in School-aged Children (HBSC)”. Encontró disminuciones lineales en la victimización entre niños en 21 países y entre niñas en 12 países y entre los principales resultados se remarca la prevalencia de cybervictimización que fue sistemáticamente más baja que la victimización tradicional. En general en todos países, el 45,8% de los que informaron de cybervictimización también informaron de victimización tradicional (46,5% para los niños y 45,3% para las niñas), pero se observaron amplias variaciones entre países (Chester et al., 2015; Cosma et al., 2015, 2019).

Los análisis nacionales e internacionales recientes han informado disminuciones en estas formas tradicionales de victimización por acoso a lo largo del tiempo (Observatorio SiseVe de MINEDU, INEI: encuesta ENARES 2013 y 2015, Chester et al., 2015; Cosma et al., 2015, 2019; Waasdorp et al., 2017). Algunos atribuyen estas disminuciones observadas al aumento de la conciencia pública sobre la importancia de eliminar la violencia y la agresión y a la necesidad de su prevención (Waasdorp et al., 2017). Sin embargo, una explicación alternativa se atribuye como producto de un cambio en los contextos en el que se produce el acoso, cambio que es paralelo al movimiento hacia entornos sociales más virtuales en poblaciones infantiles (Kowalski et al., 2014, 2019).

El bullying escolar ha logrado visibilidad mundial y nacional con el compromiso de autoridades académicas, políticas, educativas y profesionales para el involucramiento activo y explícito en la intervención de las condiciones que facilitan y mantienen el bullying y asumir medidas preventivas tendientes a disminuir el problema. Los

esfuerzos de investigaciones e intervenciones desplegadas, han puesto en relieve el carácter multidimensional y global del problema del bullying, tal como lo propone el modelo ecológico de Bronfenbrenner, que considera el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y se relaciona con éste (Benetti et al., 2013; Bronfenbrenner & Morris, 2006; S. M. Swearer et al., 2006). De esta manera, los problemas de conducta son el producto de una interacción entre el individuo y su entorno (en el caso de la adolescencia, el entorno familiar, escolar y social). Ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge (en nuestro caso, en el aula o la escuela y la familia) (Benetti et al., 2013; Bronfenbrenner & Morris, 2006; S. M. Swearer et al., 2006), e implementar estrategias de intervención orientados a fortalecer los escenarios familiares y comunitarios complementarios para mejorar el entorno y aumentar sus habilidades de resolución de conflictos que permitan disminuir la vigencia del bullying escolar en el Perú y el mundo. Muchos de los mismos problemas asociados con la victimización que ocurren en países desarrollados del mundo parecen estar ocurriendo en otros países con ingresos bajos y medianos (Lister et al., 2015).

En esta investigación, según grado escolar se pudo demostrar una débil diferencia significativa en la prevalencia de victimización, sin mostrar la misma tendencia que otros autores encontraron, en la que mostraron disminución de victimización en los grados superiores (Khoury-Kassabri et al., 2004; Lister et al., 2015; Romaní & Gutiérrez, 2010). La mayoría de los estudios que lo reportan han sido de diseño transversal; sin embargo, varias publicaciones de una importante investigación longitudinal del grupo internacional “Young Lives” conocido en Perú como “Niños del Milenio” realizada con 714 niños del Perú en condición de pobreza también encontró que ser acosado o víctima mostró que estaba inversamente asociado a la edad y por lo tanto con el grado escolar, con cifras que van del 47,3% a los 8 años; del 30,4% a los 12 años y del 21,9% a los 15 años (Crookston et al., 2014; Lister et al., 2015). Estos resultados peruanos, basados en investigaciones longitudinales concuerdan con otras investigaciones, a pesar de las diferencias metodológicas señaladas y el tamaño de la muestra estudiada.

Adicionalmente, en esta investigación, el análisis descriptivo encontró que la victimización a través de “golpes” tiende a disminuir en los grados superiores mientras que “Te enviaron mensajes por email” mostró una tendencia a incrementar en los grados superiores. Estos resultados pueden deberse al proceso de maduración que sufren los estudiantes mejorando sus competencias cognitivas y habilidades en el manejo digital. De esta manera pueden pasar de la agresión física propia de respuestas agresivas directas poco elaboradas a otros más indirectos y que requieren de procesos más complejos como lo son el uso de medios digitales para la agresión (Chudal et al., 2022; Kowalski et al., 2014, 2019; Martínez et al., 2020).

El cyberbullying, que es una agresión contra una víctima a través de una interfase, se expande más rápidamente a muchas personas y además no permite a la víctima o cybervíctima conocer al agresor y defenderse directamente; por lo tanto, produce muchas veces más daño. Motivo por lo que parece razonable que las formas manifiestas / físicas de acoso disminuyan, mientras que las formas indirectas aumentan con la edad (Scheithauer et al., 2006). El mundo digital con el Internet ha transformado la forma en que se relacionan las personas en el mundo, pero también ha servido como lugar para el ciberacoso, una forma grave de mala conducta entre los jóvenes. Hoy en día cada vez es más frecuente el ciberacoso, en algunas investigaciones sobre el tema reportan prevalencias de 75% de cybervíctimas en los niños durante la edad escolar, ciberacoso es particularmente frecuente entre los niños de la escuela secundaria; sin embargo, hay variaciones de desarrollo. Por ejemplo, algunos encontraron que el acoso cibernético aumenta después del quinto grado con picos durante el octavo grado. Sin embargo, otros investigadores reportados en un meta análisis realizado por Kowalski et al., (2014) sugieren que las diferencias de edad dependen también del método por el cual ocurre el ciberacoso.

#### 4.2.2 Características personales, familiares y educativas asociadas a victimización escolar y victimización severa

El estudio de la violencia y victimización desde una perspectiva ecológica, pone especial énfasis en la conexión entre las características individuales, la familia, los dominios escolares y los comunitarios. En este apartado analizaremos los individuales, familiares, y los dominios educativos estudiados en esta investigación, comparándolos a las opiniones de otros autores, identificando sus fortalezas y debilidades y propuestas de futuras investigaciones.

Respecto al sexo, las frecuencias de victimización encontradas fueron significativamente diferentes. Los varones presentaron mayor reporte de victimización (41.8%) que las estudiantes mujeres (31.95%), sin embargo, no se reportó diferencias significativas por sexo en la frecuencia de acoso a través de mensajes por mail. Estos resultados son consistentes con otras investigaciones realizadas en el Perú (Martínez et al., 2020; M Oliveros et al., 2009; Miguel Oliveros & Barrientos, 2007; Romaní & Gutiérrez, 2010). En poblaciones Latinoamericanas se reportaron comportamientos semejantes en Chile donde el 47% refirió haber sido víctima de intimidación o maltrato y los varones señalaron recibir más malos tratos que las mujeres (Lopez et al., 2009); contrariamente en Nicaragua se encontró en estudiantes de secundaria un 35% de víctimas, quienes fueron más mujeres que varones (56.9% vs 43.1% respectivamente) (Del Rey & Ortega, 2008). Para el caso de la victimización por medios electrónicos (por celular o por internet) ser varón fue un factor de protección contrariamente al de cyberagresión que fue un factor de riesgo (Miguel Oliveros et al., 2012); estos resultados no son consistentes con el estudio de Martínez que encontró en la población de Loreto Perú al género masculino como predictor de ser agresor - víctima (OR = 2.60, IC = 1.54-4.38) y de cyberbully – cybervíctima (OR = 1.85, IC = 1.01-3.39) pero no de víctima o Cybervíctima o agresor o Cyberagresión solo (Martínez et al., 2020). Un estudio sobre experiencias de cyberagresión realizado en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela con 21.000 estudiantes de 10 a 18 años reportó en el análisis por sexos, que los varones fueron más frecuentemente víctimas que las mujeres (19,25% vs 13,8% respectivamente) y también agresores (Del Río Pérez et al., 2010).

En el ámbito internacional, un número significativo de jóvenes (alrededor del 50% de los que experimentaron cybervictimización) han sido expuestos también a la victimización tradicional por intimidación. Además, la prevalencia de la cybervictimización en todos los países fue sistemáticamente más baja que la victimización. Respecto a la influencia del género se encontraron patrones variados por país. Las mujeres reportaron más cybervictimización en Canadá, Alemania, Inglaterra, Finlandia, Francia, Irlanda, Países Bajos, Suecia, Escocia y Gales. Mientras que los varones lo reportaron más en Grecia, Croacia, Israel, Lituania, Macedonia del Norte y España (Cosma et al., 2019; Chudal et al., 2022; Haynie et al., 2001; Mceachern et al., 2005; P. S. Pinheiro, 2006; S. P. Pinheiro, 2006; Smith et al., 2019)

Estudiar las diferencias de género es relevante para las estrategias de intervención. No todas las intervenciones sirven para ambos géneros, algunas como monitorear los tiempos de descanso escolar funcionan mejor en las mujeres; mientras que mejorar las relaciones, tener claro reglas y el uso de estrategias disciplinarias tuvieron mejores resultados en los varones (Flygare et al., 2011; Smith, 2016; Smith et al., 2019). Las diferencias de género en los roles de agresor y víctima para diferentes tipos de acoso escolar deben estar asociados a diferentes estrategias de intervención para apuntar a tipos específicos de comportamientos y afrontamiento. Los docentes por ejemplo dan menos importancia a los acosos de tipo relacional que son más frecuentes con las mujeres, y que pueden provocar importantes daños en la salud mental de las víctimas. Es necesario tener conciencia de las implicancias de estas formas de acoso para implementar medidas eficaces de intervención.

Los niños que reportaron tener algún defecto físico en la investigación tuvieron significativamente más riesgo de victimización que los que no lo tenían (51.89% vs 32.45% respectivamente,  $\chi^2 = 35.212$ ,  $p = 0.000$ , OR ajustado 2.009, IC 95% 1.521-2.653). Este es un resultado visibilizado en otros estudios (Jackson et al., 2019; Joffre-Velázquez et al., 2011; Pinquart, 2017). En la investigación de Joffre-Velázquez et al., (2011) se encontró que el tener defecto físico constituyó un elemento preponderante de riesgo para victimización ( $\chi^2 = 21.59$ ,  $p = 0.000$ , OR 2.86, IC 95% 1.82-4.50). Otras investigaciones abordaron el tema de victimización en estudiantes con discapacidades diversas o con obesidad, o que pertenecen a minorías étnicas o sexuales, reportando un mayor riesgo de ser victimizados que sus compañeros sin esas discapacidades. El

riesgo varió según la visibilidad de la enfermedad, el tipo de escuela y el año de evaluación. Jóvenes con cefaleas crónicas, afecciones craneofaciales (como labio leporino o paladar), epilepsia, deficiencias de audición, obesidad, enfermedades de la piel, discapacidad visual, u otras/enfermedades múltiples fueron más propensos a sufrir acoso que sus compañeros sin estas enfermedades y discapacidades. No se observó tal diferencia para niños con asma o espina bífida. Los niños con afecciones cráneo-faciales mostraron un mayor riesgo de ser acosados que los otros grupos de enfermedades. Además, los jóvenes con obesidad fueron más propensos a sufrir acoso que los niños con espina bífida o parálisis cerebral. Los resultados de ese estudio indican que, en el caso de las enfermedades visibles, la intimidación se centra con mayor frecuencia en características de la enfermedad relacionadas con la apariencia (Jackson et al., 2019; Piquart, 2017).

Se han identificado como mediadores potenciales de la asociación con la victimización entre pares a vulnerabilidades psicológicas, como baja autoestima e insatisfacción corporal. Estos niños pueden mostrar problemas de pobre asertividad e inseguridad, podrían ser evidentemente ansiosos, propensos a llorar, con manifestaciones de tristeza, o socialmente retraídos, lo que fomenta las actitudes agresivas en los posibles agresores. Esas características también pueden hacer que el niño sea un blanco adecuado para los agresores al elegir víctimas que son sumisos, inseguros de sí mismos, físicamente débiles, y rechazados por el grupo de pares (E. V. E. Hodges & Perry, 1999); los acosadores pueden mostrar su poder sin temer la confrontación o perder afecto de otros compañeros (Menesini & Salmivalli, 2017). De hecho, los niños deprimidos y temerosos son probablemente menos capaces que otros niños para planificar y ejecutar contraataques organizados y asertivos que alejen a los agresores (E. V. E. Hodges & Perry, 1999). Varios estudios y meta análisis han concluido que elevados niveles de autoestima son un factor de protección contra el acoso y el cyberacoso y por lo tanto con una disminución de la victimización (G. Chen, 2008; Kowalski et al., 2014; Martínez et al., 2020; Zych et al., 2019).

Se requiere de diferentes formas de intervención para reducir el acoso entre niños y adolescentes con enfermedades físicas crónicas o discapacidades físicas o sensoriales, y burlas relacionadas con el peso y la apariencia específica de la enfermedad (Piquart, 2017); algunos estudios encontraron que trabajar con pares incluyendo la influencia,

mediación o tutoría de los compañeros estaba relacionado con un aumento del acoso escolar, lo que sugiere que sería útil que las intervenciones agreguen más elementos centrados en aumentar las competencias personales, sociales y prosociales de los estudiantes y compañeros. La eficacia de estos componentes podría estudiarse en el futuro, con diferentes niveles de análisis (comunidad, escuela, familia, compañeros e individuo) y con todos los roles de intimidación. Así mismo, todos estos niveles podrían tenerse en cuenta para el diseño de intervenciones específicas, utilizando un enfoque sistémico y ecológico de toda la escuela (Zych et al., 2019), podría ser el más efectivo para reducir el acoso y ciberacoso.

Otro factor de riesgo a la victimización escolar encontrado en esta investigación está relacionado con las reacciones violentas de los padres ante el mal comportamiento de sus hijos ( $\chi^2 = 19.842$ ,  $p = 0.000$ , OR ajustado 1.652, IC 95% 1.256-2.173). Varios estudios en el país y a nivel internacional, han remarcado la influencia de la familia, el estado conyugal, el clima y de los estilos de crianza sobre la victimización y la agresión (Amemiya et al., 2009; Amemiya et al., 2013; Lister et al., 2015; López Hernández & Ramírez García, 2017; M Oliveros et al., 2009; Romaní et al., 2011; Romaní & Gutiérrez, 2010). La familia, es el primer ámbito de socialización del niño, allí forma su personalidad, adquiere normas de conducta y convivencia, y es básica para su ajuste personal, escolar y social (López Hernández & Ramírez García, 2017). Los padres suelen ser el ejemplo para interacciones futuras de sus hijos. Las relaciones problemáticas y poco cálidas con sus padres, la disciplina abusiva e inconsistente, la madre controladora, sobre protectora, la desestructuración familiar, las adicciones parentales, la delincuencia de los progenitores, el maltrato de parte de sus padres entre otros, crean un entorno familiar negativo y estrés emocional y familiar que se asocia a victimización y agresión en la escuela (Arseneault et al., 2010; Beran & Violato, 2004; Cook et al., 2010; Craig et al., 1998; Da Dalt De Mangione & Difabio De Anglat, 2002; López Hernández & Ramírez García, 2017; Papanikolaou et al., 2011; Priegue Caamaño et al., 2017; Shields & Cicchetti, 2001). También se dice que los estilos de crianza se asocian al rendimiento académico de los estudiantes y el ajuste psicosocial (Radziszewska et al., 1996; Spera, 2005). La presencia y compromiso de los padres en la crianza de los hijos son fundamentales para el desarrollo de comportamientos prosociales en sus hijos y posibilita la detección de comportamientos problemáticos y disociales; siendo factores de prevención y protección de la violencia entre iguales

(Georgiou, 2008; Georgiou et al., 2017; López Hernández & Ramírez García, 2017). El estilo democrático de crianza fomenta la autoestima entre los adolescentes, se fortalece con la comunicación, el afecto, la comprensión y el apoyo de sus padres y promueve su autonomía (López Hernández & Ramírez García, 2017; Machimbarrena et al., 2019; Zych et al., 2019).

Esta investigación no encontró una asociación significativa entre la actitud de los padres ante la comunicación de la víctima de acoso escolar y la prevalencia de victimización escolar ( $\chi^2 = 0.724$ ,  $p = 0.396$ ), a pesar que en la literatura internacional varias investigaciones señalan el rol del involucramiento de los padres en los problemas de sus hijos en la agresión y la victimización escolar, se requieren más investigaciones para explicar estos resultados. Olweus consideró que la participación familiar desempeñaba un papel importante en su programa de prevención del acoso y propuso cuatro intervenciones familiares anti-bullying recomendadas para interrumpir la intimidación (1) aumentar la conciencia de la familia sobre el problema de la víctima-intimidador; (2) involucrar activamente a los padres y la familia en la confrontación del acoso escolar; (3) desarrollar reglas familiares claras contra la intimidación; y (4) brindar apoyo y protección a los jóvenes victimizados (S. M. Swearer & Doll, 2001a; S. M. Swearer & Espelage, 2010); adicionalmente se demostró que la vinculación escuela y familia, es una estrategia de prevención de consumo de drogas y actividad delictiva de sus hijos (Khoury-Kassabri et al., 2004; Perren & Hornung, 2005).

Uno de los objetivos de la educación escolarizada es ofrecer a sus estudiantes y familiares un ambiente seguro, libre de violencia y de todo tipo de discriminación, que permita el desarrollo integral de personas que necesita el país. Sin embargo, para algunos estudiantes, la escuela es un lugar de tormento (OECD, 2017). Esta investigación encontró en el análisis multivariado significativamente mayor frecuencia de victimización entre los estudiantes que han presenciado un acto violento y que han visto consumir droga ilegal en el colegio comparativamente al grupo que no lo había tenido (40.0% vs 28.2% y 46.7% vs 34.0% respectivamente), también los que tienen amigos pandilleros reportaron significativamente mayor frecuencia de formas de victimización severa (24.6%) que los estudiantes que no lo tienen (4.7%), OR ajustado de 4.98 e IC 95% de 2.294-10.811. Estas características resaltan los componentes de

seguridad física, clima escolar y comportamientos de los estudiantes como en otras investigaciones (Amemiya et al., 2009; Miguel Oliveros et al., 2009; Romaní & Gutiérrez, 2010; Ugarte, 2016), los cuales aportan a una comprensión más integral del marco de la seguridad escolar y sus interconexiones (Muhlhausen & Ph, 2020).

La seguridad escolar trata de garantizar que los estudiantes estén físicamente seguros en la escuela. Se requiere implementar estrategias, intervenciones y políticas de evaluación de amenazas para garantizar la seguridad física frente a una gama de posibles peligros, desde una mala conducta menor hasta situaciones de una amenaza para la vida, y al mismo tiempo mantener la seguridad y el orden (Muhlhausen & Ph, 2020). Existen múltiples factores potencialmente agravantes como las asociaciones con pares delincuentes, actitudes antisociales y participar en diversas formas de comportamiento antisocial. La victimización violenta se asoció a percepción de niveles más bajos de seguridad escolar de las víctimas que sus contrapartes y con consumo elevado de alcohol en los últimos 12 meses y episodios de consumo excesivo de alcohol entre los jóvenes. (King et al., 2014; Vidourek et al., 2017)

Según varios autores, el clima escolar es el resultado de percepciones subjetivas sobre características de la escuela y el aula tanto como sus relaciones estudiante-maestro o, entre compañeros, lo cual está relacionado con la integración con la escuela y un sentido de pertenencia modelado por la intervención de los profesores y autoridades (Blatchford et al., 2003; Cunningham, 2002; Opdenakker & Van Damme, 2007). Otros estudios abordan el clima escolar relacionado con el tamaño de la escuela, la proporción estudiante maestro pero su relación con mayor o menor intimidación aun requieren más investigaciones (Khoury-Kassabri et al., 2004, 2005; Leung & Ferris, 2008; Scheithauer et al., 2006; Wei et al., 2010). Adicionalmente se encontró que la proporción de estudiantes víctimas de acoso escolar es mayor en las escuelas con alto porcentajes de estudiantes que habían repetido un grado, con mal clima disciplinario en clase y con profesores que les tratan injustamente (G. Chen, 2008; OECD, 2017). Por ello se ha reconocido el primordial papel de los profesores en el aula (Blatchford et al., 2003). Contrariamente, un clima escolar positivo parece atenuar el impacto potencial de factores de riesgo como la falta de participación de los padres o asociación con compañeros desviados, y así reduce la probabilidad de verse implicado en la violencia, ya sea como víctima o como perpetrador al encontrarse identificados con la

escuela y los profesores (Delfabbro et al., 2006; S. M. Swearer et al., 2010; Zych et al., 2019). El entorno de la escuela puede afectar la salud mental de los estudiantes y el comportamiento de búsqueda de ayuda puede mejorar al mejorar el sentimiento de seguridad creando una atmósfera que promueve en los estudiantes el reporte de amenazas de violencia u otro comportamiento negativo a la autoridad en la escuela (Martínez Ferrer et al., 2011; Muhlhausen & Ph, 2020).

Abordar activamente el comportamiento de los estudiantes también, mejora la asistencia a la escuela y es fundamental para la seguridad escolar. Las escuelas tienen el derecho y la responsabilidad de responder a la mala conducta de los estudiantes o comportamiento violento; para ello es importante tener una política de disciplina claramente definida, justa y ampliamente conocida. Los problemas y las experiencias adversas de la infancia que no se abordan están vinculados a resultados negativos para estudiantes, como bajo rendimiento académico, problemas de conducta, deserción escolar y delincuencia. Estos resultados negativos alteran también el clima escolar. Desde un enfoque preventivo se promueve el comportamiento positivo con la creación de un clima escolar donde los estudiantes conocen las expectativas y las consecuencias, y les enseñan cómo manejar las emociones y cómo autorregular su comportamiento (Muhlhausen & Ph, 2020). Un metaanálisis reciente (Turanovic et al., 2019) encontró que asociaciones de pares delincuentes, actitudes antisociales y la participación en diversas formas de comportamiento antisocial fueron fuertes predictores de agresión, violencia y delincuencia en el colegio. La victimización en la escuela es probable que refleje jerarquías sociales, y aquellos ubicados en estratos inferiores están en mayor riesgo de victimización. Es importante por eso identificar a los estudiantes vulnerables (estudiantes con orientaciones sexuales diferentes, discapacitados, con baja competencia social o rechazados por sus compañeros), y las políticas/intervenciones deben orientarse a apoyar a los estudiantes vulnerables (Henry et al., 2012; Turanovic et al., 2019; Ugarte, 2016; Wei et al., 2010; Zych et al., 2019) y a aquellos con falta de apoyo y recursos en las familias, escuelas y comunidades (Rumberger, 2001a; Rumberger & Lim, 2008).

Aunque este estudio posee algunas fortalezas como el muestreo aleatorio a nivel de la población de estudiantes de cada escuela, el tamaño de la muestra, el amplio rango de edad encuestado y el nivel de confianza aceptado en la investigación. Sin embargo,

deben tenerse en cuenta algunas limitaciones. Por ejemplo, debido a la naturaleza transversal de los datos, es difícil determinar la dirección de la causalidad y otras posibles interacciones entre variables. Así mismo las diferencias y similitudes encontradas no tomaron en cuenta un análisis de las influencias sociales y culturales diferenciales propias de cada región; se requerirán más investigaciones que permitan explicarlas. Además, la encuesta anónima utilizada no permitió vincular los datos de los estudiantes con información adquirida de otras formas, lo que limitaron los análisis que podrían llevarse a cabo. El anonimato fue esencial para mejorar las tasas de respuesta y contribuir a que los estudiantes sean más francos en sus respuestas; dada la naturaleza sensible de los datos recopilados, el anonimato disminuye las posibilidades de sesgo de respuesta relacionado a la deseabilidad social que, de lo contrario, es una amenaza para la validez interna de la investigación.

Los hallazgos actuales sugieren que ha habido algunas mejoras en las tasas de victimización entre 2005 y 2015. Es importante enfatizar que una gran proporción de jóvenes sigue experimentando intimidación, y las tasas de prevalencia actuales continúan siendo de gran preocupación. Sin embargo, estos hallazgos contradicen la percepción del público de que el acoso está incrementando. Con la mayor atención prestada al acoso en los últimos años, es alentador ver que puede haber más mejoras. Sin embargo; estos resultados no deben considerarse definitivos y requieren investigaciones futuras aplicando metodologías longitudinales que permitan identificar los factores causales del problema. Más importante aún, el estudio destacó la necesidad de más investigación para examinar herramientas, instrumentos, medidas y metodologías alternativas para detectar de manera precisa, eficiente y comparable la victimización en las escuelas que permita identificar a los niños victimizados de manera estable.

## CONCLUSIONES

En función de los objetivos e hipótesis de esta investigación, se presentan las principales conclusiones:

- La victimización escolar se asoció significativamente al sexo del estudiante, la presencia de defecto físico, reacción violenta de los padres cuando se portan mal, haber presenciado algún acto violento en la escuela, y haber visto consumir drogas ilegales en el colegio. Este resultado muestra la importancia de la teoría bio ecológica de Bronfenbrenner en el análisis del problema del bullying en general y de la victimización escolar en particular al encontrar asociación con las características individuales, familiares y educativas de los estudiantes.
- El tener amigos pandilleros estuvo fuertemente asociado a la victimización severa, lo cual se relaciona con importantes problemas de seguridad en el ambiente educativo.
- Las formas más frecuentes de victimización identificadas fueron la verbal (uso de apodos) y la relacional (has sido discriminado) y en tercer lugar el uso de mensajes por correo electrónico. Las de menor frecuencia fueron las formas físicas o directas.
- La prevalencia de victimización tradicional (37.3%) y victimización severa (2.9%) por bullying encontrada en esta investigación son menores a los reportados en otras investigaciones previas.

## RECOMENDACIONES

El bullying escolar es una forma de violencia importante y prevalente en las aulas que afecta al estudiante de diversas formas. La prevalencia de victimización escolar en general y en la forma severa tienden a disminuir respecto a lo encontrado años anteriores, sin embargo, su presencia sigue afectando más de un tercio de la población general de estudiantes de secundaria, en sus formas abiertas como encubiertas. Es imperativo comprender el complejo y cambiante entorno ecológico dentro del cual se producen el acoso y la victimización, lo que hace necesario realizar más investigaciones que aborden los diferentes elementos del modelo bio-ecológico para identificar los efectos de las transformaciones culturales y sociales que siguen afectando a los estudiantes y el entorno escolar.

Intervenir eficazmente este problema es un trabajo conjunto y coordinado entre las escuelas, hogares y comunidades para lograr una escuela segura y libre de intimidación y que permita ayudar a los jóvenes a salir del ciclo de agresión y victimización para lograr un ambiente saludable de funcionamiento.

Es posible que, no se pueda llegar nunca al ideal de “Cero violencia escolar” y “Cero victimización”; sin embargo es posible ayudar mucho a los jóvenes afectados a salir del ciclo de la victimización. El acoso escolar se conceptualiza mejor como una constelación de interacciones conductuales, motivo por el cual las intervenciones deben abordar la complejidad de estos comportamientos; los trastornos de internalización que contribuyen a bullying y victimización, incluyendo asociarse con las familias, los docentes, supervisores, administrativos y autoridades escolares en las intervenciones para tratar de neutralizar el apoyo de los compañeros para el comportamiento de acoso.

Esta investigación encontró que los estudiantes están expuestos a una victimización más grave cuando perciben problemas de seguridad y clima escolar. Se necesita desarrollar más investigaciones para conocer los aspectos del clima escolar, las interacciones docente estudiante para intervenir la inseguridad escolar a través de políticas efectivas, incluyendo reglas claras, consistentes, justas y límites firmes al comportamiento inaceptable. Promover la participación de los estudiantes en las actividades escolares y en la toma de decisiones para el fomento de relaciones positivas

entre estudiantes y profesores, la creación de un ambiente escolar caracterizado por la calidez, el interés positivo, la participación de los adultos, y el apoyo de los profesores a los estudiantes en riesgo pueden reducir el sentimiento de alienación de los estudiantes y aumentar su conexión con la escuela, lo que reduce la probabilidad de violencia. Se deberá empoderar a los estudiantes para una mejor toma de decisiones y habilidades de comunicación mientras se les anima a hablar con una persona adulta o cuidadora de confianza siempre cuando ocurra el acoso.

Para investigaciones futuras se propone también investigar a profundidad las principales discapacidades, físicas y psicológicas de los estudiantes que aumentan la vulnerabilidad de los estudiantes a ser victimizados, así como las consecuencias físicas, psicológicas y académicas en las víctimas. Se requiere comprender o identificar los comportamientos de los padres ante la victimización y su integración con las estrategias antibullying, el clima escolar y la seguridad percibida en el marco de las diferencias culturales y sociales en el tema de la victimización. Finalmente se recomienda vincular este problema con las líneas de investigación de las facultades de esta universidad y unir esfuerzos para alcanzar la “cero violencia escolar” y lograr los objetivos del desarrollo sostenible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdi, M., Jalali, A., & Mirmehdy, R. (2010). An investigation and comparison of personality traits and the study of parenting rearing of 12-18 delinquency and non-delinquency youth. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5(2), 2089–2092. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.418>
- Amemiya, I., Oliveiros, M., Condorimay, Y., Oliveiros, R., Barrientos, A., & Rivas, B. E. (2013). Ciberbullying en colegios privados y estatales de primaria en dos distritos de Lima Metropolitana. *Anales de La Facultad de Medicina*, 74(2), 91–96. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1025-55832013000200002](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832013000200002)
- Amemiya, I., Oliveros, M., & 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. <https://doi.org/10.15381/anales.v70i4.925>
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291–322. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.4.291>
- 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. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Arthur, M. W., Hawkins, J. D., Pollard, J. A., Catalano, R. F., & Baglioni, A. J. (2002). Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency, and other adolescent problem behaviors: The communities that care youth survey. *Evaluation Review*, 26(6), 575–601. <https://doi.org/10.1177/019384102237850>
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect*, 27(7), 713–732. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)00114-5](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00114-5)
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3(2), 237–254. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8333.1998.tb00364.x>

- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Ullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10*(1), 17–31. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M)
- Barnett, R. R., Glass, J. C., Snowdon, R. I., & Stringer, K. S. (2002). Size, performance and effectiveness: Cost-constrained measures of best-practice performance and secondary-school size. *Education Economics, 10*(3), 291–311. <https://doi.org/10.1080/09645290210127516>
- Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R. A. (2002). Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse and Neglect, 26*(8), 763–782. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00350-2](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00350-2)
- Benetti, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., & Schneider, D. R. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia, 9*(16), 89–99.
- Beran, T. N., & Violato, C. (2004). A model of childhood perceived peer harassment: Analyses of the canadian national longitudinal survey of children and youth data. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 138*(2), 129–148. <https://doi.org/10.3200/JRLP.138.2.129-148>
- Bifulco, A., Schimmenti, A., Jacobs, C., Bunn, A., & Rusu, A. C. (2014). Risk factors and psychological outcomes of bullying victimization: A community-based study. *Child Indicators Research, 7*(3), 633–648. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9236-8>
- Blatchford, P., Edmonds, S., & Martin, C. (2003). Class size, pupil attentiveness and peer relations. *British Journal of Educational Psychology, 73*(1), 15–36. <https://doi.org/10.1348/000709903762869897>
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationship of bullies, victims and bully/victims in middle childhood.pdf. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 215–232. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0265407594112004>
- Brochado, S., Soares, S., & Fraga, S. (2017). A Scoping Review on Studies of Cyberbullying Prevalence Among Adolescents. *Trauma, Violence, and Abuse, 18*(5), 523–531. <https://doi.org/10.1177/1524838016641668>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). Chapter 14: The Bioecological Model Of Human Development. In W. Damon & R. M. Ler-ner (Eds.), *Handbook of*

*child psychology: Vol. 1 Theoreti* (pp. 993–1028).

Card, N. A., & Hodges, E. V. E. (2008). Peer Victimization Among Schoolchildren: Correlations, Causes, Consequences, and Considerations in Assessment and Intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451–461.

<https://doi.org/10.1037/a0012769>

Card, N. A., Isaacs, J., & Hodges, E. V. E. (2007). Correlates of School Victimization: Implications for Prevention and Intervention. In C. A. Maher, J. Zins, & M. Elias (Eds.), *Bullying, Victimization, and Peer Harassment: A Handbook of prevention* (pp. 339–366). Haworth Press.

<https://doi.org/10.4324/9781315808666-30>

Card, N., Isaacs, J., & Hodges, E. V. E. (2009). Aggression and victimization in children's peer groups: A relationship perspective. In A. L. Vangelisti (Ed.), *Feeling hurt in close relationships* (pp. 235–259). Cambridge University Press.

[https://doi.org/DOI: 10.1017 / CBO9780511770548.013](https://doi.org/DOI:10.1017/CBO9780511770548.013)

Carrasco, M. Á., & González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos [Theoretical issues on aggression: concept and models]. *Acción Psicológica*, 4(2). <https://doi.org/10.5944/ap.4.2.478>

Castillo, M. (2006). El Comportamiento Agresivo Y Sus Diferentes Enfoques. *Psicogente*, 9(15), 166–170.

Cernkovich, S. A., & Giordano, P. C. (1987). *Family Relationships And Delinquency*. 25(2), 295–321. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1987.tb00799.x>

Chan-Gamboa, E. C., Morales-Quintero, L. A., Ruiz-Perez, J. I., & Vaca-Cortes, J. (2017). Sociodemographic factors associated with criminal victimization in university students in three Mexican cities. *Factores Sociodemograficos Asociados a La Victimizacion Delictiva En Estudiantes Universitariosde Tres Ciudades Mexicanas*.

Chen, G. (2008). Communities, Students, Schools, and School Crime. *Urban Education*, 43(3), 301–318. <https://doi.org/10.1177/0042085907311791>

Chen, J. K., & Astor, R. A. (2009). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence*, 8(1), 2–17.

<https://doi.org/10.1080/15388220802067680>

Chen, L. M., Cheng, W., & Ho, H. C. (2015). Perceived severity of school bullying in elementary schools based on participants' roles. *Educational Psychology*,

- 35(4), 484–496. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.860220>
- Chen, L. M., Cheng, Y. Y., Wang, W. C., & Hsueh, C. W. (2015). The intersection between perceived severity and frequency of being bullied: a Rasch measurement approach. *Educational Psychology, 35*(4), 397–415. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.864755>
- Chen, L. M., Liu, K. S., & Cheng, Y. Y. (2012). Validation of the perceived school bullying severity scale. *Educational Psychology, 32*(2), 169–182. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.633495>
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health, 25*, 61–64. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv029>
- Chudal, R., Tiiri, E., Brunstein Klomek, A., Ong, S. H., Fossum, S., Kaneko, H., Kolaitis, G., Lesinskiene, S., Li, L., Huong, M. N., Praharaj, S. K., Sillanmäki, L., Slobodskaya, H. R., Srabstein, J. C., Wiguna, T., Zamani, Z., Sourander, A., Akhondzadeh, S., Fung, D. S. S., ... Zaravinos-Tsakos, P. (2022). Victimization by traditional bullying and cyberbullying and the combination of these among adolescents in 13 European and Asian countries. *European Child and Adolescent Psychiatry, 31*(9), 1391–1404. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01779-6>
- Çiftçi, Ş. K., & Cin, F. M. (2017). Chapter 10 The Effect of Socioeconomic Status on Students' Achievement. In E. Karadag (Ed.), *The Factors Effecting Student Achievement- Meta Analysis of Empirical Studies* (pp. 174–182). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0>
- Connolly, I., & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences, 35*(3), 559–567. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00218-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00218-0)
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Coolidge, F. L., DenBoer, J. W., & Segal, D. L. (2004). Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior. *Personality and Individual Differences, 36*(7), 1559–1569. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.06.005>

- Cosma, A., Róbert, B., & Băban, A. (2015). Time Trends in Bullying Involvement among Romanian School Aged Children from 2006 to 2014. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209(December), 17–24.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.221>
- Cosma, A., Walsh, S. D., Chester, K. L., Callaghan, M., Molcho, M., Craig, W., & Pickett, W. (2019). Bullying victimization: time trends and the overlap between traditional and cyberbullying across countries in Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 65(1), 75–85.  
<https://doi.org/10.1007/s00038-019-01320-2>
- Côté, S. M. (2007). Sex differences in physical and indirect aggression: A developmental perspective. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 13(3–4), 183–200. <https://doi.org/10.1007/s10610-007-9046-3>
- Craig, W. M., DeV. Peters, R., & Konarski, R. (1998). *Bullying and Victimization Among Canadian School Children*. 1–33. <http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb>
- Cranham, J., & Carroll, A. (2003). Dynamics within the Bully/Victim Paradigm: A qualitative analysis. *International Journal of Phytoremediation*, 19(2), 113–132.  
<https://doi.org/10.1080/02667360303235>
- Crick, N. R., Nelson, D. A., Morales, J. R., Cullerton-Sen, C., Casas, J. F., & Hickman, S. E. (2001). Relational Victimization in Childhood and Adolescence: I Hurt You through the Grapevine. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School - The Plight of the Vulnerable and Victimized*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.4324/9781315572246-14>
- Crookston, B. T., Merrill, R. M., Hedges, S., Lister, C., West, J. H., & Hall, P. C. (2014). Victimization of Peruvian adolescents and health risk behaviors: Young lives cohort. *BMC Public Health*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-85>
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, 85(5 SPEC. ISS.), 1259–1274.  
<https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2004.00275.x>
- Cunningham, E. G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 147–163. <https://doi.org/10.1177/0013164402062001010>
- Da Dalt De Mangione, E. C., & Difabio De Anglat, H. E. (2002). Asertividad su

- relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2), 119–140. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=18019201>
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39–50.
- Del Río Pérez, J., Sala, X. B., Chalezquer, C. S., & González González, D. (2010). Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. *V Congrés Internacional Comunicació I Realitat 2010*, 307–316.  
<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/17800/1/articulo-cyberbullying.pdf>
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71–90.  
<https://doi.org/10.1348/000709904X24645>
- Díaz-Aguado, M. J. (2016). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. January 2006.
- Dukes, R. L., Stein, J. A., & Zane, J. I. (2010). Gender differences in the relative impact of physical and relational bullying on adolescent injury and weapon carrying. *Journal of School Psychology*, 48(6), 511–532.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.08.001>
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo* (L. Guarín, V. Muñoz, & Idea (eds.)). <https://doi.org/10.18356/53a19772-es>
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 326–333. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x>
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2–3), 123–142. [https://doi.org/10.1300/J135v02n02\\_08](https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08)
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383.

<https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>

- Farrington, D. P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458. <http://www.journals.uchicago.edu/t-and-c>
- Ferris, J. S., & West, E. G. (2004). Economies of scale, school violence and the optimal size of schools. *Applied Economics*, 36(15), 1677–1684. <https://doi.org/10.1080/0003684042000266856>
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H., & Hamby, S. (2016). A Behaviorally Specific, Empirical Alternative to Bullying: Aggravated Peer Victimization. *Journal of Adolescent Health*, 59(5), 496–501. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.05.021>
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 1076–1086. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.1076>
- Flores Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67–86. <https://doi.org/10.35362/rie380831>
- Flygare, E., Frånberg, G.-M., Gill, P., Johansson, B., Lindberg, O., Osbeck, C., & Söderström, Å. (2011). *Evaluation of anti-bullying methods*.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1997). Coping with stresses and concerns during adolescence : A longitudinal study . *Annual Meeting of the American Educational Research Association Conference*, 1–24.
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. M. (2017). Estrés, competencia y prácticas educativas parentales en víctimas y agresores de bullying y cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335–340. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.258>
- Georgiou, S. N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11(3), 213–227. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9048-5>
- Georgiou, S. N., Ioannou, M., & Stavrinides, P. (2017). Parenting styles and bullying at school: The mediating role of locus of control. *International Journal of School and Educational Psychology*, 5(4), 226–242. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1225237>
- Gladstone, G. L., Parker, G. B., & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates

- of bullying and anxious depression. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 194(3), 201–208. <https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000202491.99719.c3>
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233–244.
- Hamburger, M. E., Basile, K., & Vivolo, A. (2011). Measuring Bullying and Bystander Experiences : *Centers for Disease Control and Prevention*, [www.cdc.gov/violenceprevention](http://www.cdc.gov/violenceprevention).
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29–49. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001002>
- Heaven, P. C. L., Newbury, K., & Mak, A. (2004). The impact of adolescent and parental characteristics on adolescent levels of delinquency and depression. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 173–185. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00077-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00077-1)
- Henry, D. B., Tolan, P. H., Gorman-Smith, D., & Schoeny, M. E. (2012). Risk and direct protective factors for youth violence: Results from the centers for disease control and prevention’s multisite violence prevention project. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2 SUPPL. 1), S67–S75. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.025>
- Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677–685. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.677>
- Hodges, E. V., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032–1039. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.1032>
- INEI. (2018). *Perú: Indicadores de violencia 2009-2018*. 55. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1584/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1584/libro.pdf)
- Institute of Medicine, I., & National Research Council, N. (2011). The Science of Adolescent Risk-Taking Workshop report. In *The Science of Adolescent Risk-Taking*. <https://doi.org/10.17226/12961>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2016). *Encuesta Nacional sobre*

- Relaciones Sociales ENARES 2013 y 2015. Principales resultados. 2015*, 1–21.
- Jackson, D. B., Vaughn, M. G., & Kremer, K. P. (2019). Bully victimization and child and adolescent health: new evidence from the 2016 NSCH. *Annals of Epidemiology*, 29, 60–66. <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2018.09.004>
- Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H., & Wang, C. (2003). Adolescent Problem Behavior in China and the United States: A Cross-National Study Of Psychosocial Protective Factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13(3), 329–360. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1303004>
- Joffre-Velázquez, V., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S., & Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico Del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193–202.
- Karatas, H., & Ozturk, C. (2011). Relationship between bullying and health problems in primary school children. *Asian Nursing Research*, 5(2), 81–87. [https://doi.org/10.1016/S1976-1317\(11\)60016-9](https://doi.org/10.1016/S1976-1317(11)60016-9)
- Karatas, Z., Tagay, O., & Cakar, F. S. (2016). School Attachment and Peer Bullying as the Predictors of Early Adolescents' Resilience. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 6(1), 02–10. <https://doi.org/10.18844/gjgc.v6i1.579>
- Kataki, H. (1994). *The three identities of Greek family*. Kedros.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165–180. <https://doi.org/10.1093/swr/29.3.165>
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3–4), 187–204. <https://doi.org/10.1007/s10464-004-7414-4>
- King, K. A., Vidourek, R. A., & Merianos, A. L. (2014). School Violent Victimization and Recent Alcohol Use and Episodic Heavy Drinking Among Youth. *Journal of School Nursing*, 30(3), 187–195. <https://doi.org/10.1177/1059840514521239>
- Kokkinos, C. M., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders.

- Aggressive Behavior*, 30(6), 520–533. <https://doi.org/10.1002/ab.20055>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45(2017), 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Kretschmer, T. (2016). What Explains Correlates of Peer Victimization? A Systematic Review of Mediating Factors. *Adolescent Research Review*, 1(4), 341–356. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0035-y>
- Lamdin, D. J. (1995). Testing for the Effect of School Size on Student Achievement within a School District. *Education Economics*, 3(1), 33–42. <https://doi.org/10.1080/09645299500000002>
- Lee, C. H. (2010). Personal and Interpersonal Correlates of Bullying Behaviors Among Korean Middle School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(1), 152–176. <https://doi.org/10.1177/0886260508329124>
- Leung, A., & Ferris, J. S. (2008). School size and youth violence. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 65(2), 318–333. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2005.10.001>
- Lister, C. E., Merrill, R. M., Vance, D. L., West, J. H., Hall, P. C., & Crookston, B. T. (2015). Victimization Among Peruvian Adolescents: Insights into Mental/Emotional Health From the Young Lives Study. *Journal of School Health*, 85(7), 433–440. <https://doi.org/10.1111/josh.12271>
- Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M. A., Martinez, A., & McMahon, S. D. (2019). Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis. *Psychology of Violence*, 9(6), 596–610. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/vio0000202>
- López Hernández, L., & Ramírez García, A. (2017). Estilos educativos familiares y acoso escolar: Un estudio en la comunidad autónoma de la Rioja (España). *Revista Brasileira de Educacao*, 22(71), 1–23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227155>
- Lopez, V., Morales, M., & Ayala, A. (2009). Peer victimization: Intimidation and victimization in Chilean students. *Maltrato Entre Pares: Conductas de*

*Intimidacion y Victimizacion En Escolares Chilenos.*

- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement, 13*(1), 63–89. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.1.63.3438>
- Macaulay, P. J. R., Boulton, M. J., & Betts, L. R. (2019). Comparing Early Adolescents' Positive Bystander Responses to Cyberbullying and Traditional Bullying: the Impact of Severity and Gender. *Journal of Technology in Behavioral Science, 4*(3), 253–261. <https://doi.org/10.1007/s41347-018-0082-2>
- Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J., & Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying : una revisión sistemática [Family Variables Related to Bullying and Cyberbullying : A Systematic Review]. *Pensamiento Psicológico, 17*(2), 37–56. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.vfrb>
- Macías, M., Lanata, C. F., Zambrano, B., Gil, A. I., Amemiya, I., Mispireta, M., Ecker, L., & Santos-Lima, E. (2012). Safety and Immunogenicity of an Investigational Fully Liquid Hexavalent DTaP-IPV-Hep B-PRP-T Vaccine at Two, Four and Six Months of Age Compared With Licensed Vaccines in Latin America. In *The Pediatric Infectious Disease Journal* (Vol. 31, Issue 8, pp. e126–e132).
- Martínez Ferrer, B., Moreno Ruiz, D., Amador, L. V., & Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychosocial Intervention, 20*(2), 149–160. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a3>
- Martínez, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., & Zych, I. (2020). Bullying and cyberbullying in adolescents from disadvantaged areas: Validation of questionnaires; prevalence rates; and relationship to self-esteem, empathy and social skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(17), 1–17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176199>
- Maunder, R. E., Harrop, A., & Tattersall, A. J. (2010). Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: Comparing behavioural definitions and their perceived seriousness. *Educational Research, 52*(3), 263–282. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.504062>
- Mc Neil, R. B. J. (1997). High School Dropouts. *Social Science Quarterly, 78*(1), 209–222.

- Mceachern, A. G., Kenny, M., Blake, E., & Aluede, O. (2005). Bullying in Schools : International Variations. *Journal of Social Sciences*, 8, 51–58.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health and Medicine*, 22(January), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Miller, J. M., DiIorio, C., & Dudley, W. (2002). Parenting style and adolescent's reaction to conflict: Is there a relationship? *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 463–468. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00452-4](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00452-4)
- Ministerio Público, F. de la N. (2018). Violencia e Inseguridad Ciudadana 2013-2018. *Criminalidad Común*, 27.
- Mishna, F. (2004). A Qualitative Study of Bullying from Multiple Perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234–247. <https://doi.org/10.1093/cs/26.4.234>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Morris, R. G., Gerber, J., & Menard, S. (2011). Social bonds, self-control, and adult criminality: A nationally representative assessment of Hirschi's revised self-control theory. *Criminal Justice and Behavior*, 38(6), 584–599. <https://doi.org/10.1177/0093854811402453>
- Muhlhausen, D. B., & Ph, D. (2020). *National Institute of Justice A Comprehensive School Safety Framework Report to the Committees on Appropriations*. January.
- Muñoz-Rivas, M., Vera, M., & Povedano-Díaz, A. (2019). Parental Style, Dating Violence and Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health Article*. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152722>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth. *Jama*, 285(16), 2094. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- O'Brien, C. (2007). Peer devaluation in British secondary schools: Young people's comparisons of group-based and individual-based bullying. *Educational Research*, 49(3), 297–324. <https://doi.org/10.1080/00131880701550573>
- O'Moore, A. M., Kirkham, C., & Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 141–169.

<https://doi.org/10.1080/03033910.1997.10558137>

OEA, O. de los E. A. (1994). *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. Convención de Belém Do Pará.*

[https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Proviclima/1LEGISLACIÓN/3InstrumentosInternacionales/D/convencion\\_interamericana\\_prevenir\\_violencia.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Proviclima/1LEGISLACIÓN/3InstrumentosInternacionales/D/convencion_interamericana_prevenir_violencia.pdf)

OECD. (2017). *PISA 2015 Results - Students' well-being Volume III: Vol. III.* OECD Publishing. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Oliveros, M, Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, G., Quispe, Y., & Barrientos, A. (2009). Intimidación en colegios estatales de secundaria del Perú. *Rev. Peru. Pediatr*, 62(2), 68–78.

Oliveros, Miguel, Amemiya, I., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A., & Rivas, B. E. (2012). Cyberbullying - Nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima, Perú. *Anales de La Facultad de Medicina*, 73(1), 13. <https://doi.org/10.15381/anales.v73i1.804>

Oliveros, Miguel, & Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú, 2007. *Revista Peruana de Pediatría*, 60(3).

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644–660. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.6.644>

Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>

Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196–200. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772640>

Olweus, D. A. (1993). Victimization by Peers: Antecedents and Long-Term Outcomes. *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood, November*, 325–352. <https://doi.org/10.4324/9781315806891-25>

Olweus, D. A. (2010). Bullying in schools: facts and intervention. *Kriminalistik*, 64(6), 1–29. <https://www.researchgate.net/publication/228654357>

Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in

- secondary education? *British Educational Research Journal*, 33(2), 179–206.  
<https://doi.org/10.1080/01411920701208233>
- Ortega, R., & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453–458.
- Ortega, R., Rey, R. del, & Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2001(41), 95–113.
- Ortega Ruiz, R & Mora Merchán, J. A. (1997). Agresividad y Violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7–27.
- Ortega Ruiz, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria: un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 292, 253–280.
- Ortega Ruiz, R., & Mora Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia : el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*.
- Palladino, B. E., Menesini, E., Nocentini, A., Luik, P., Naruskov, K., Ucanok, Z., Dogan, A., Schultze-Krumbholz, A., Hess, M., & Scheithauer, H. (2017). Perceived severity of cyberbullying: Differences and similarities across four countries. *Frontiers in Psychology*, 8(SEP), 1–12.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01524>
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 433–442.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.260>
- Pastrana Rivera, A. F. (2014). *The Utility of the Olweus Bully/Victim Questionnaire in Identifying Stably Peer-Victimised Children Recommended Citation*. 95.  
<http://scholarworks.uark.edu/etdhttp://scholarworks.uark.edu/etd/2111>
- Pérez Rubio, J. (2016). ¿Cómo se relacionan las características de los profesores con el bullying escolar? *Desarrollo y Sociedad*, 2016(77), 183–230.  
<https://doi.org/10.13043/DYS.77.5>
- Perren, S., & Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: Victims' and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology*, 64(1), 51–64. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.64.1.51>
- Pinheiro, P. S. (2006). *WORLD REPORT ON VIOLENCE AGAINST CHILDREN IN SCHOOLS AND EDUCATIONAL SETTINGS*.

- Pinheiro, S. P. (2006). World report on violence against children. In *World Report on Violence Against Children*. United Nations Secretary-General's Study on Violence against Children.  
<https://resourcecentre.savethechildren.net/node/2999/pdf/2999.pdf>
- Pinquart, M. (2017). Systematic review: Bullying involvement of children with and without chronic physical illness and/or physical/sensory disability-a meta-analytic comparison with healthy/ nondisabled peers. *Journal of Pediatric Psychology, 42*(3), 245–259. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsw081>
- Plexousakis, S. S., Kourkoutas, E., Giovazolias, T., Chatira, K., & Nikolopoulos, D. (2019). School bullying and post-traumatic stress disorder symptoms: The role of parental bonding. *Frontiers in Public Health, 7*(APR), 1–15.  
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00075>
- Plybon, L. E., & Kliewer, W. (2001). Neighborhood types and externalizing behavior in urban school-age children: tests of direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Child and Family Studies, 10*(4), 419–437.  
<https://doi.org/10.1023/A:1016781611114>
- Pratt, T. C., Gau, J. M., & Franklin, T. W. (2011). Key idea: hirschi's social bond/social control theory. In *Key Ideas in Criminology and Criminal Justice* (pp. 55–70). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/Chapter>  
DOI:<http://dx.doi.org/10.4135/9781483388045.n5>
- Priegue Caamaño, D., López Castro, L., & Outón Oviedo, P. (2017). La prevención e intervención en el cyberbullying: ¿qué papel juegan las familias? *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación, 05*, 122.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2419>
- Radziszewska, B., Richardson, J. L., Dent, C. W., & Flay, B. R. (1996). Parenting style and adolescent depressive symptoms, smoking, and academic achievement: Ethnic, gender, and SES differences. *Journal of Behavioral Medicine, 19*(3), 289–305. <https://doi.org/10.1007/BF01857770>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse and Neglect, 34*(4), 244–252.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International, 25*(3), 287–300.

<https://doi.org/10.1177/0143034304046902>

- Rigby, K. (2020). How teachers deal with cases of bullying at school: What victims say. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7).  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17072338>
- Rodney, Y., & García, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. *Revista Científico-Metodológica*, 59, 41–49.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360636905008>
- Roman, M., & Murillo, F. J. (2011). Latin America: school bullying and academic achievement. *Cepal Review*, 104(august), 37–53.
- Romaní, F., & Gutiérrez, C. (2010). Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria, año 2007. *Revista Peruana de Epidemiología*, 14(3), 1–9.
- Romaní, F., Gutiérrez, C., & Lama, M. (2011). Auto-reporte de agresividad escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(2), 1–8.  
[https://www.mendeley.com/catalogue/f9e59cb2-a19d-3114-b664-c0e604910a58/?utm\\_source=desktop&utm\\_medium=1.19.4&utm\\_campaign=open\\_catalog&userDocumentId=%7Bc7c1c5e6-084e-4584-98f8-f9fb53741aea%7D](https://www.mendeley.com/catalogue/f9e59cb2-a19d-3114-b664-c0e604910a58/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19.4&utm_campaign=open_catalog&userDocumentId=%7Bc7c1c5e6-084e-4584-98f8-f9fb53741aea%7D)
- Rumberger, R. W. (2001a). Why Students Drop Out of School and What Can be Done. “*Dropouts in America: How Severe Is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?*,” 52.
- Rumberger, R. W. (2001b). Why Students Drop Out of School and What Can be Done. “*Dropouts in America: How Severe Is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?*”, Jan, 1–53.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research (California Dropout Research Project Report #15)* (Issue January). [http://www.cdrp.ucsb.edu/pubs\\_reports.htm](http://www.cdrp.ucsb.edu/pubs_reports.htm)
- Ruprah, I. J., Sierra, R., & Sutton, H. (2017). Sex, violence, and drugs among Latin American and Caribbean adolescents: Do engaged parents make a difference? *Children and Youth Services Review*, 73, 47–56.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.10.001>
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). “Female aggression” revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different

- types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30(2), 158–163.  
<https://doi.org/10.1002/ab.20012>
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M., & Van Der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 379–394.  
<https://doi.org/10.1348/0261510041552756>
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32(3), 261–275.  
<https://doi.org/10.1002/ab.20128>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental Maltreatment and Emotion Dysregulation as Risk Factors for Bullying and Victimization in Middle Childhood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 30(3), 349–363. [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003\\_7](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_7)
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?: Personality and Social Sciences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, P. K. (2016). School-based interventions to address bullying. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(2), 142–164.  
<https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.06a>
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45(2017), 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(4), 376–385.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268.  
<https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family

environment to children's involvement in bully/victim problems at school.

*Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 419–428.

<https://doi.org/10.1023/A:1020207003027>

Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is Cyberbullying Worse than Traditional Bullying? Examining the Differential Roles of Medium, Publicity, and Anonymity for the Perceived Severity of Bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 739–750. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9867-3>

Sturmey, P., Tremblay, R. E., Côté, S. M., Salla, J., & Michel, G. (2017). The Development of Aggression from Early Childhood to Adulthood. *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, 1–12.

<https://doi.org/10.1002/9781119057574.whbva004>

Swearer, S., & Hymel, S. (2015). Bullying and discrimination in schools: Exploring variations across student subgroups. *School Psychology Review*, 44(4), 504–509. <https://doi.org/10.17105/15-0133.1>

Swearer, S. M., & Doll, B. (2001a). Bullying in schools: An ecological framework.

*Journal of Emotional Abuse*, 2(2–3), 7–23. <https://doi.org/>

[http://dx.doi.org/10.1300/J135v02n02\\_02](http://dx.doi.org/10.1300/J135v02n02_02)

Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2010). *The Olweus Bullying Prevention Program*. 377–401.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? linking research to educational practice.

*Educational Researcher*, 39(1), 38–47.

<https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>

Swearer, S. M., Peugh, J., Espelage, D. L., Siebecker, A. B., Kingsbury, W. L., & Bevins, K. S. (2006). A social-ecological model for bullying prevention and intervention in early adolescence: An exploratory examination. In *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. (pp. 257–273).

<https://www.researchgate.net/publication/283918644>

Thornberg, R. (2011). 'She's Weird!' - The Social Construction of Bullying in School: A review of Qualitative Research. *Children and Society*, 25(4), 258–267. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x>

Tremblay, R. E., Côté, S. M., Sturmey, P., Salla, J., & Michel, G. (2017). The Development of Aggression from Early Childhood to Adulthood. *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, 1–12.

<https://doi.org/10.1002/9781119057574.whbva004>

- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérusse, D., & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *Pediatrics*, *114*(1), 1–16.  
<https://doi.org/10.1542/peds.114.1.e43>
- Tremolada, M., Bonichini, S., & Taverna, L. (2016). Coping Strategies and Perceived Support in Adolescents and Young Adults: Predictive Model of Self-Reported Cognitive and Mood Problems. *Psychology*, *07*(14), 1858–1871.  
<https://doi.org/10.4236/psych.2016.714171>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, *17*(5), 405–418.  
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>
- Turanovic, J. J., Pratt, T. C., Kulig, T. C., & Cullen, F. T. (2019). *Individual, institutional, and community sources of school violence: A meta-analysis*. 1–62.
- Ugarte, R. M. (2016). *Percepción de la violencia en escolares de secundaria en zonas de producción microcomercialización y consumo de drogas*.
- UNESCO. (2012). Respuestas del Sector de la Educación al Bullying Homofóbico. In *Buenas políticas y prácticas en educación para la salud, Bookle 10*.
- UNICEF. (2000). La violencia doméstica contra mujeres y niñas. *Innocenti Digest*, *6*, 30. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest6s.pdf>
- UNICEF. (2006). La violencia contra niños, niñas y adolescentes. In *Unicef*.  
[https://www.unicef.org/ecuador/Estudio\\_violencia\\_contra.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/Estudio_violencia_contra.pdf)
- Useche, L., & Mesa, D. (2006). Una introducción a la imputación de valores perdidos. *Terra Nueva Etapa*, *XXII*(31), 127–152.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72103106>
- Valadez Figueroa, I. de la A. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de guadalajara (primera)*. Impresora Mar-Eva.
- Vallejo, C. (2007). Paco Yunque. *Narrativa Completa*, 1–2.
- van Noorden, T. H. J., Bukowski, W. M., Haselager, G. J. T., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2016). Disentangling the Frequency and Severity of Bullying and Victimization in the Association with Empathy. *Social Development*, *25*(1), 176–192. <https://doi.org/10.1111/sode.12133>

- Vega Casanova, J. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en jóvenes Basados en el uso de los medios de comunicación* (OPS & GTZ (eds.)).  
[http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/2735/Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en jóvenes, basados en el uso de los medios de comunicación.pdf?sequence=1](http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/2735/Estado%20del%20arte%20de%20los%20programas%20de%20prevenci%C3%B3n%20de%20la%20violencia%20en%20jovenes,%20basados%20en%20el%20uso%20de%20los%20medios%20de%20comunicaci%C3%B3n.pdf?sequence=1)
- Vidourek, R., Woodson, K., & King, K. (2017). *2017 School Violent Victimization Among Youth Is There an Association With Perceived School Safety*. *32*(1), 181–192. [https://doi.org/doi: 10.1891/0886-6708.VV-D-14-00119](https://doi.org/doi:10.1891/0886-6708.VV-D-14-00119)
- Vieira, M. A., Rønning, J. A., Mari, J. de J., & Bordin, I. A. (2019). Does cyberbullying occur simultaneously with other types of violence exposure? *Revista Brasileira de Psiquiatria (Sao Paulo, Brazil : 1999)*, *0*.  
<https://doi.org/10.1590/1516-4446-2018-0047>
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., Zablotsky, B., & Bradshaw, C. P. (2017). Ten-year trends in bullying and related attitudes among 4th- to 12th-graders. *Pediatrics*, *139*(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2615>
- Wachs, S., Wolf, K. D., & Pan, C. C. (2012). Cybergrooming: Factores de riesgo, estrategias de afrontamiento y asociación con cyberbullying. *Psicothema*.
- Wang, J., Iannotti, R. J., Luk, J. W., & Nansel, T. R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, *35*(10), 1103–1112. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsq048>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, *45*(4), 368–375.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Wei, H. S., Williams, J. H., Chen, J. K., & Chang, H. Y. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review*, *32*(1), 137–143.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.08.004>
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, *34*, 521–532. <https://doi.org/10.1016/S0191->

8869(02)00092-2

Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

ANEXO 1



**SESQUICENTENARIA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
"MARISCAL CÁCERES"  
TRABAJO-HONRADEZ-DIGNIDAD**

"DECENIO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA MUJERES Y HOMBRES"

**EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EMBLEMÁTICA  
"MARISCAL CÁCERES" DE AYACUCHO, QUIEN SUSCRIBE, EN  
USO DE SUS ATRIBUCIONES Y FACULTADES, EXPIDE LA  
PRESENTE:**

## CONSTANCIA:

Conste por la presente, que la **Mag. ISABEL AMEMIYA HOSHI**, con DNI 07220540 docente principal de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en mayo de 2015 ha realizado la recolección de datos de una investigación sobre la **Presencia de Bullying** (acoso escolar) en los **estudiantes de secundaria** del Colegio Emblemático Mariscal Cáceres.

Esta encuesta se ejecutó en tres aulas seleccionadas aleatoriamente por año escolar, un total de 15 aulas, la cual contó con la autorización del Sr. Director y los profesores de aula responsables, los familiares de los estudiantes, y el asentimiento de los estudiantes luego de la explicación verbal previa sobre la encuesta, el cual se expresó con la participación de todos los estudiantes. Así mismo se aseguró la confidencialidad de los datos al utilizar una encuesta anónima y se respetó la autonomía de los estudiantes en todo momento.

Se expide el presente documento para los fines consiguientes.

Ayacucho, 23 de enero de 2020.

  
LEA "MARISCAL CÁCERES"  
AYACUCHO  
Dr. Feboviter Torres  
DIRECTOR

c.c. Archivo  
FVT/Dir.  
gosalac

## ANEXO 2



ASOCIACION PROMOTORA CULTURAL AYACUCHO

Institución Educativa Privada

FEDERICO FROEBEL

Resolución Ministerial N° 214 - Funcionamiento

Código Modular del Nivel de Inicial : 0670228

Código Modular del Nivel de Primaria : 0749077

Código Modular del Nivel de Secundaria : 1140573

**"AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD"**

## CONSTANCIA

LA QUE SUSCRIBE, LIC. NORMA DORIS LAGOS SÁEZ, DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA "FEDERICO FROEBEL";

### HACE CONSTAR:

Que la **Mag. ISABEL AMEMIYA HOSHI**, con DNI N° 07220540 docente principal de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en mayo del 2015 ha realizado la recolección de datos de una investigación sobre la **Presencia de Bullying** (acoso escolar) en los **estudiantes de secundaria** del colegio "Federico Froebel".

Esta encuesta se ejecutó en dos aulas seleccionadas por año escolar, un total de 10 aulas, la cual contó con la autorización de la dirección y de los docentes de las aulas respectivas, los familiares de los estudiantes y el asentimiento de los estudiantes, luego de la explicación verbal previa sobre la encuesta, el cual se expresó con la participación de todos los estudiantes. Así mismo se aseguró la confidencialidad de los datos al utilizar una encuesta anónima y se respetó la autonomía de los estudiantes en todo momento.

Se expide el presente documento a solicitud de la interesada, para los fines que crea conveniente.

Ayacucho, 27 de enero del 2020

ANEXO 3

## Colegio Inmaculada Concepción

Avenida centenario 326 - Sicuani

Teléfono: 351167

### CONSTANCIA

Conste por la presente, que la **Mag. ISABEL AMEMIYA HOSHI**, con DNI 07220540 docente principal de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en mayo de 2015 ha realizado la recolección de datos de una investigación sobre la **Presencia de Bullying** (acoso escolar) en los **estudiantes de secundaria** del Colegio **Inmaculada Concepción**

Esta encuesta se ejecutó en dos aulas de secundaria por año. Contó con la autorización del Sr. Director y los profesores de aula responsables, los familiares de los estudiantes, y el asentimiento de los estudiantes luego de la explicación verbal previa sobre la encuesta, el cual se expresó con la participación de todos los estudiantes. Así mismo se aseguró la confidencialidad de los datos al utilizar una encuesta anónima y se respetó la autonomía de los estudiantes en todo momento.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
Mg. Gerardo Augusto Que Paredes  
Director del Colegio Inmaculada Concepción

Director del Colegio Inmaculada Concepción

## ANEXO 4

### **Colegio Albano Quinn**

Jirón Francisco García 120 - Sicuani  
Teléfono: 351205

## CONSTANCIA

Conste por la presente, que la **Mag. ISABEL AMEMIYA HOSHI**, con DNI 07220540 docente principal de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en mayo de 2015 ha realizado la recolección de datos de una investigación sobre la **Presencia de Bullying** (acoso escolar) en los **estudiantes de secundaria** del Colegio Albano Quinn

Esta encuesta se ejecutó en todas las aulas de secundaria. Contó con la autorización del Sr. Director y los profesores de aula responsables, los familiares de los estudiantes, y el asentimiento de los estudiantes luego de la explicación verbal previa sobre la encuesta, el cual se expresó con la participación de todos los estudiantes. Así mismo se aseguró la confidencialidad de los datos al utilizar una encuesta anónima y se respetó la autonomía de los estudiantes en todo momento.



DIRECTOR

Director del Colegio Albano Quinn